

Revista Ensinando e Aprendendo



Ipiranga do Sul, v. 1, n. 1, novembro/2018



Publicação da Prefeitura Municipal de Ipiranga do Sul-RS e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura

PERIODICIDADE DA PUBLICAÇÃO:

Anual

CONSELHO EDITORIAL:

Carlos Antônio da Silva
Idanir Ecco
Jacqueline Raquel Bianchi Enricone

EDITORAS:

Stelamaris Schio Hahn
Dinéia Carem Casanova

CAPA: (Assessoria de Marketing, Comunicação e Eventos /URI Erechim)

REVISTA ENSINANDO E APRENDENDO / Prefeitura Municipal de Ipiranga do Sul.
- V.1, n. 1, 2018. – Ipiranga do Sul: Stelamaris Schio Hahn, v.1, n.1, novembro
2018.

Anual

1. Educação 2. Educação infantil 3. Educação - tecnologias I. Prefeitura Municipal
de Ipiranga do Sul

CDU: 37

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra M. Milbrath CRB 10/1278



Rua do Comércio, 124
CEP 99925- 000 - Ipiranga do Sul - Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

Apresentação	5
Afetividade na Formação da Personalidade Ética Sandra Regina Peruzzolo	7
Percepções na Sala de Recursos Multifuncionais Sobre a Autonomia de Deficientes Visuais: um Relato Marcia Eliza Salame Biondo	14
Criação e Contação de História: O Uso de Materiais Alternativos na Educação Infantil Juliana Nogueira	19
Algumas Inquietações Sobre Tecnologias no Ensino de Matemática: O Uso dos Jogos Juliana Paula Sitnieski Ana Paula Santin Carlos Antônio da Silva	25
As Tecnologias como Vetor do Medo no Imaginário Infantil Francine Fontana Bruna Milena Romanowski Carlos Antônio da Silva	31
Os Desenhos Infantis e as Mensagens Subliminares de Agressividade no Comportamento das Crianças Daniele Manteze Carlos Antônio da Silva	35
Educação Como Prática de Formação do Ser Humano Leandra Sacon Micheli Santa Catarina Idanir Ecco	40
O Currículo Escolar na Educação Infantil Lurdes Casa Marjana Lourdes Ostroski Anelise Brod	47
Metodologias Ativas no Desenvolvimento da Autonomia do Estudante Louise Cerqueira Feijó Franciele Fátima Marques	52
As Concepções de Avaliação: Uma Breve Revisão Marjana Lourdes Ostroski Denise Aparecida Martins Sponchiado	58
A Gestão Democrática e a Construção da Autonomia de Professores e Estudantes: Desafios e Proposições Micheli Santa Catarina Leandra Sacon Franciele Fátima Marques	64

Ansiedade Infantil e o Desempenho Escolar	70
Suélen Karine Morschel Jacqueline Raquel Bianchi Enricone	
Tecnologias: Algumas Considerações Sobre sua Influência na Construção da Identidade Social	75
Bruna Milena Romanowski Francine Fontana Carlos Antônio da Silva	
Concepções Sobre Altas Habilidades/Superdotação Segundo as Políticas Públicas	79
Bruna Florianovitch Fochi Denise Aparecida Martins Sponchiado	
Evasão Escolar no Ensino Médio – Um Relato de Experiência	85
Ana Paula Venite Danubia Vieira Edionara Salete Carbonera Jacqueline Raquel Bianchi Enricone	
Projeto “Janela para o Futuro”: um Relato de Experiência em Psicologia Escolar	88
Edionara Salete Carbonera Gabriela Binder Thalita Bublitz Vargas Jacqueline Raquel Bianchi Enricone	

APRESENTAÇÃO

É com singular privilégio que anunciamos as produções científicas relativas ao I Fórum Regional de Educação e IV Fórum Municipal de Educação, promovidos pela Secretaria de Educação de Ipiranga do Sul e apoiados pela URI e IDEAU.

A partir da escuta sensível aos anseios regionais, a URI, exercita sua condição de Universidade voltada ao desenvolvimento de sua área de atuação, o qual passa, inapelavelmente, por uma Educação de qualidade.

Sob esta vertente, a URI exerce importante protagonismo no sentido de buscar com sua comunidade as respostas aos desafios que o momento contemporâneo nos impõe.

A produção em tela objetiva debater temas emergentes, refletindo e propondo a formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de ensino.

Os assuntos abordados envolvem desde questões de planejamento e metodologia da ação docente, passando por aspectos éticos e da gestão da Escola.

O texto “Afetividade na Formação da personalidade Ética” discute a importância da afetividade na formação ética e moral dos estudantes, amparada por relações interpessoais ricas e permeadas de valores, essenciais ao fazer docente, contribuindo com maior sucesso da aprendizagem.

A educação infantil tem recebido cada vez mais espaço e atenção no momento contemporâneo. Sua importância é atestada por inúmeros estudos. Nesta perspectiva o artigo “Criação e Contação de História: o uso de materiais alternativos na educação infantil” contribui com outras possibilidades de orientação para a dinamização do processo educativo nesta faixa etária.

“As Tecnologias como Vetor do Medo no Imaginário Infantil”, abordam o imaginário infantil e sua complexidade. A proposta do artigo é fazer uso do aparato da tecnologia para refletir acerca do medo imposto às crianças através das mídias. Alerta, ainda, para o medo excessivo que pode interferir no desenvolvimento infantil.

Em perspectiva também voltada à educação infantil o texto “Os Desenhos Infantis e as Mensagens Subliminares de Agressividade no Comportamento das Crianças” incursiona pelas relações que se estabelecem entre a ludicidade e as crianças. O artigo aponta para os cuidados necessários à veiculação de formas implícitas de violência presentes nos desenhos infantis e a postura criteriosa do educador face a esta influência.

O artigo “Educação como Prática de Formação do Ser Humano” contribui para a reflexão acerca da função humanizadora da educação, sob a qual deve estar alicerçado todo o fazer educativo. O texto convida a pensar a educação como um processo integral de desenvolvimento do ser humano.

A dimensão curricular está na ordem do dia com as variadas reformas curriculares. O artigo “O Currículo Escolar na Educação Infantil” aborda a especificidade desta etapa da educação escolar fundamentado no Referencial Curricular Nacional e na Base Nacional Comum Curricular. As autoras enfatizam sua importância como orientadores do trabalho docente.

O texto “Metodologias Ativas no Desenvolvimento da Autonomia do Estudante”, retrata a importância da proposta metodológica no sentido de maior envolvimento dos estudantes e a construção da autonomia.

Em “As Concepções de Avaliação: Uma Breve Revisão” as autoras transitam pela concepção de Avaliação, propondo a superação do modo de avaliação classificatória pela da perspectiva diagnóstica e emancipatória.

A gestão democrática é o foco da contribuição “A Gestão Democrática e a Construção da Autonomia de Professores e Estudantes: Desafios e Proposições” apoia-se nos pressupostos da autonomia e da democracia como balizadores da reflexão.

A narrativa “Tecnologias: algumas considerações sobre sua Influência na Construção da identidade Social” algumas discorre sobre seu papel na constituição da identidade social, notadamente dos valores éticos e morais.

Por fim, apresentamos o artigo “Concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação Segundo as Políticas Públicas” tema que explicita os conceitos do campo e sua importância para o sistema educacional. Exige maior debate do tema, na perspectiva de melhor orientação aos alunos e desenvolvimento de suas potencialidades e talentos.

Parabenizamos os autores pela produção do conhecimento que ora é socializado.

Convidamos a todos para a leitura atenta e reflexiva

Dr.^a Edite Maria Sudbrack
Pró-Reitora de Ensino - URI

AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA

Sandra Regina Peruzzolo¹

INTRODUÇÃO

O foco principal deste artigo propõe o debate sobre as diferentes perspectivas e olhares sobre a afetividade, mostrando que está é mais complexa, vai muito além de cuidados e carinhos. Ao longo dos anos está, tem se mostrado essencial na prática educativa permitindo que a aprendizagem se consolide de maneira eficaz.

Atualmente vive-se em tempos de urgências, de contrastes de valores, de ansiedades e escassez de tempo, onde as relações estão em constante modificação. E diante desse cenário, encontra-se a escola e a família. Duas instituições que convergem em seus objetivos. Indiscutivelmente, percebe-se o quanto ambas devem estar conectadas, pois são a viga mestre no processo evolutivo de todo e qualquer ser humano. É na esfera familiar e escolar onde ocorrem as experiências mais intensas e marcantes nas relações humanas tais como: amor e ódio, alegria e tristeza, desespero e esperança. Entretanto, constata-se que a criança, atualmente, por vários fatores, tem chegado cada vez mais cedo ao ambiente escolar e permanecido nele por muito mais tempo. O que torna a tarefa do educador muito mais desafiante, remetendo à este a tarefa de intervir na construção social, mais efetivamente.

Assim, torna-se oportuno discutir-se sobre o desenvolvimento da afetividade, especialmente na formação ética ou moral, tão aviltada na atualidade pelos multimeios, crises e alterações comportamentais diversas. Entender-se e valorizar-se a mesma em todas as ações pedagógicas afim de favorecer-se as relações interpessoais e intrapessoais dos educandos e, enriquecendo-se assim as interações e, conseqüentemente tornando-os mais aptos ao convívio.

Neste intuito é fundamental que escola e educador redirecionem-se, quanto ao seu papel na formação de conduta, resgate de valores, não negligenciando sua importância na relação educativa, indo além do conteudismo formal regado pelas instâncias estaduais e federais.

A AFETIVIDADE NA LITERATURA ACADÊMICA

A afetividade, considera-se atualmente, por diversos estudiosos (COTÊ, 2002; DIAS, 2003; ESPINOSA, 2002; MOLL, 1999) como essencial na relação educativa por desenvolver um ambiente favorável a construção de saberes e fazeres aos que estão em pleno processo formativo.

Existem vários significados para o termo afetividade, como por exemplo: sentimentos e emoções, desenvolvimento pessoal e social, atitudes e valores, comportamento moral e ético, entre outros.

Contudo, o termo emoção, na grande maioria das vezes, relaciona-se ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a este como sendo uma agitação, uma

¹ Pedagoga. Especialista em Educação Especial pela IDEAU. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Município de Ipiranga do Sul/RS.

reação de ordem física. Entretanto, a afetividade, por sua vez, utiliza-se de uma significação mais complexa, referindo-se as vivências de cada indivíduo e as formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Apesar das inúmeras dificuldades quanto a conceituação que acompanha historicamente os fenômenos afetivos, Pino (1997, mimeo) ressalta com nitidez que estes referem-se diretamente as experiências subjetivas, revelando-se assim a maneira como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (p.128).

E afirma ainda que:

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo-de-ser no mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e reações de seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo as relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo parece ser mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que dela evocam [...] São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (idem, p. 130-131).

Evidencia-se assim, que mesmo os fenômenos afetivos sendo de natureza intrínseca, não os torna indissociáveis da ação do meio sociocultural. Pois, estes relacionam-se diretamente com a qualidade das interações entre indivíduos, suas experiências e vivências. Desta configuração, pode-se conjecturar que estas irão marcar, definir e conferir aos objetos culturais um amplo e variado sentido afetivo.

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, visto que está ocorre mediante a trocas intensas, num processo vincular, onde laços afetivos se constroem invariavelmente. A trama que se tece, entre professor e aluno, conteúdo escolar, escrita, livros e etc., especificamente na aprendizagem escolar, não se estabelece apenas no campo cognitivo, vai muito além.

As vivências e experiências ricamente vividas em sala de aula, inicialmente ocorrem no campo externo (interpessoal), posteriormente, evoluem para o campo (intrapessoal) a partir do processo mediativo onde internalizam-se e ganham autonomia. E, dessa forma passando a fazer parte do repertório histórico e individual de cada sujeito. Logo, denota-se a presença de uma forte base afetiva permeando essas relações que se entrelaçam de forma interruptiva.

Wallon (1978, p.201) pioneiro na construção da afetividade diz que:

Os únicos atos úteis que a criança possa fazer, consistem no fato, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio. Portanto, os primeiros gestos, [...] não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior, ou evita-los, são gestos dirigidos às pessoas, de expressão.

Entende-se, portanto, que desde o nascimento as primeiras relações do ser humano evidenciam-se no ambiente social, ou seja, com as pessoas com as quais estão em seu entorno. Essas primeiras manifestações, ainda bebê, assumem um caráter de comunicação entre ele e o outro, constituindo-se um meio de sobrevivência, característico da espécie humana.

Com efeito para Pereira (2007), a construção do conhecimento é resultante das interações de natureza histórica, social e biológica que se constituem no cotidiano, tornando-se imprescindível que se aprenda a lidar com a dimensão afetiva tal qual lida-se com a dimensão cognitiva referente a escrita e as operações matemáticas.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como: “Sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu artigo 9º, afirma categoricamente que aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica são as interações e o brincar. Experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações. Quer seja com seus pares ou com o adulto, possibilitando-se assim, aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Nestas, torna-se possível, identificar-se, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

A maioria dos autores são unânimes em afirmar que a afetividade é crucial na relação educativa e não pode ser negligenciada no contexto de sala de aula, por ser esta indissociável no processo de aprendizagem, visto que esta ocorre mediante estreito processo vincular.

Portanto, é urgente e necessário ter-se um olhar diferenciado, uma prática educativa que contemple a afetividade, onde validem-se oportunidades de diálogo, reflexão na resolução de conflitos. Bem como, criar-se condições reais onde a criança aprenda a desempenhar um papel ativo em um ambiente que a convide a vivenciar os desafios e sentir-se provocada a resolvê-los. Permitindo-se assim, trocas afetivas positivas, favorecendo-se com efetividade o autoconhecimento, a autoestima, a confiança, o respeito a si e ao outro, a tomada de decisão, e sobre tudo reconhecer-se o próprio valor e o do outro.

A ÉTICA OU MORAL NA LITERATURA ACADÊMICA

Sabe-se que um dos grandes objetivos da instituição escolar é educar moralmente ou formar eticamente crianças, jovens e adultos. Pensar-se em tal formação exige um esforço em compreender-se a singularidade desses dois conceitos, que comumente são tidos como sinônimos. Não apenas no ambiente escolar, mas também fora dele.

Conforme Tognetta (2012) moral e ética são tidos como sinônimos pois: “referem-se a um conjunto de regras e princípios que configuram um dever ou uma obrigação.”

Ao se tratar de ética na política, por exemplo, exige-se a obediência a algumas regras de conduta como “não mentir”, “não roubar”, etc. Porém, o uso cotidiano da palavra ética percebe-se muito mais por uma necessidade de, em tempos velozes e modernos, mostrar-se o ser humano, menos autoritário e moralista para distanciar-se de práticas de aulas passadas, como tinha-se há um certo tempo atrás. Aulas de educação moral em que estas mostravam-se muito mais de caráter político e religioso, com fins de manutenção de poder do que qualquer outra coisa.

No cenário atual, retoma-se com frequência as discussões sobre moral e ética, dentro do campo da Psicologia. Em diferentes épocas da história humana, uma pergunta sempre vem a luz: O que leva o ser humano a agir bem, o que explica ter-se boas maneiras e más condutas, ou da presença ou ausência da moral ou ética em suas ações?

Ao debruçar-se sobre os mais diferentes autores tais como Platão, Aristóteles, Kant, Shopenhauer, Bérqson e muitos outros, verifica-se que todos estes defendem suas hipóteses sobre o que faz o homem agir de forma ética ou moralmente correta.

Remeter-se a Platão é verificar que ao escrever o mito da parelha alada, referiu-se à personalidade do ser humano análoga a um coche dirigido por um cocheiro e puxado por dois

cavalos: um branco – seus ideais morais e um preto: suas evoluções, seus impulsos. Portanto, para Platão já havia a presença de duas instâncias: uma consciência do dever e uma espécie de energia que move o ser humano. Estas, por sua vez, seriam retomadas por seus sucessores: razão e afetividade.

Remetendo-se ao tema da moral, Aristóteles, definiria o caráter de um homem como uma “firme disposição do querer.” Este, não descartaria de forma alguma, a essencialidade do dever moral. Afirma ele que a busca incessante do ser humano, durante toda sua vida, é a felicidade (eudemonia), mas para conquistá-la, não seria possível negligenciar-se as virtudes. Esse, portanto, seria o motivo para o homem inclinar-se a busca de “ser melhor”. Diria Aristóteles “as virtudes são excelências.” Constata-se, então, existir uma energia que nos move, pois segundo tal autor, para agir bem é preciso uma disposição. (ARISTÓTELES 2002, APUD TOGNETTA 2012, p.20)

Com efeito afirma Tognetta (2002):

Moral representa um conjunto de regras que não permitem pensar em como devemos agir para o bem alheio. A Moral, portanto, funda um sentimento de obrigatoriedade que exige que busquemos não qualquer conteúdo, mas sim um conteúdo de justiça, de generosidade, de honestidade e tantos outros valores morais eu poderíamos pretender. E que orienta a Moral? É sem dúvida a nossa capacidade de discernir entre o bem e o mal, entre o certo e o errado, ou seja, a tomada de consciência.

Entretanto, a pergunta que se faz nas ciências reflete-se os acontecimentos cotidianos da escola, e, por conseguinte, da sociedade. Se a moral se refere ao conjunto de regras, o fato de ter-se regras claras na escola não os impede de agirem mal, o fato de terem a consciência do direito e do dever do outro, não impede a violência. E isso, porque isso tem-se mostrado insuficiente. Pois, é por dar sentido a uma ação que alguém o faz. A isso, refere-se a Ética: refere-se a uma vida boa. É, portanto, pensar-se não mais em como deve-se fazer e sim que vida se almeja ter. É buscar-se um sentido, tornando-se um ser humano melhor. Se tomar-se consciência de um dever moral não se torna suficiente para nortear as ações no sentido de serem justas, generosas, é porque para assim ser, é preciso que se queira fazer o bem ao outro.

Evidencia-se, portanto, ser a moral, tal qual um conjunto de deveres, inspirada pela tomada de consciência. E a ética inspira-se por uma energia, a qual chama-se afetividade.

Conclui-se, para tanto, que se deve legitimar a importância do dever e do querer, da consciência e da afetividade, para que se possa entender a ação humana ao agir bem ou agir contrariamente. Educar-se para a ética, é necessário que crianças e adolescentes vivenciem um exercício constante de pensar em suas próprias ações, de falar de seus sentimentos, de sentirem-se valorizados e respeitados podendo opinar, relatar o que sentem em momentos de conflito ou tendo seus sentimentos reconhecidos. Pois, só é possível reconhecer-se valor, dignidade no outro, quando se tem a afirmação de tal, em si mesmo. Isso é formação ética.

A AFETIVIDADE: ALGUMAS PERCEPÇÕES EM SALA DE AULA

A afetividade está presente em diversos e diferentes lugares das relações que são estabelecidas na sociedade civil organizada ou fora dela. Ela é intrínseca ao ser humano A escola deve prover espaços para que as crianças possam desenvolver ações práticas, presentes no cotidiano escolar ou fora dela, bem como contextualização dos diferentes sentimentos que podem ser vivenciados no ambiente escolar ou fora dele. É nas relações com a autoridade, com o outro e consigo mesma que esta reconhece e manifesta sentimentos os quais são a energia que move suas ações.

É necessário explorar as possibilidades diversas onde a afetividade pode ocorrer. São circunstâncias que devem ser trazidos para dentro da sala de aula. Evidências que ocorrem no cotidiano infantil e que podem ser externalizados em diferentes momentos.

A prática pedagógica tem sido contundente em mostrar que há conflitos no âmbito de sala de aula, o que denota existência de afetividade no trato escolar.

Cabe a pessoa significativa, nesse caso o educador, reconhecer sentimentos presentes como: raiva, medo, insegurança, culpa, alegria, tristeza, vergonha, etc. Descrivê-los e interpretá-los é essencial. Por vezes, detecta-se, em momentos de roda de conversa, que entre os que ali se fazem presentes, existe alguém que chegou chateado. Ao descrever o que se é notado, faz com que a criança se sinta valorizada. Porém, não basta constatar que está chateada, é crucial que seja ouvida, que manifeste o que está sentido de fato. Nas palavras de Faber e Maslish: “a melhor parte de se usar a linguagem descritiva é que elimina o dedo apontado e as acusações e ajuda a focalizar o que precisa ser feito”. Se não se acusa, a criança não terá porque se defender. Se não precisa pensar na defesa, há caminho livre, aberto para o diálogo, para se “pensar” em como resolver os problemas.

Em situações de conflito por disputas de brinquedos ou até mesmo de espaço, que em geral são propícios a agressões (puxar o cabelo, morder, empurrar, bater etc...), é mais que oportuno validar-se esses momentos em oportunidades de diálogo, de reflexão a respeito de tal ação. Fazer com que os envolvidos e todos os demais parem e reflitam no que está por trás de uma ação errada, o que os leva a agir. E por que agir de uma forma e não de outra, sempre fazendo com que percebam que a melhor maneira de resolver o conflito não é com a violência, não é tomando o brinquedo da mão do colega, não é batendo, mas sim dialogando. Mostrar-lhes de forma concreta as vantagens que o diálogo traz. Dessa forma, possibilita-se que a criança perceba o valor em si e no outro, o respeito por si e pelo outro, desenvolvendo sua autonomia, autoestima, valoração, capacidade de discernir entre o certo e o errado, entre o bem e o mal, ou seja levá-los a tomada de consciência. O que nada tem haver com “por para pensar” forçadamente (pelo poder da autoridade), sozinho, isolado em um canto da sala de aula, sentado numa cadeirinha. Tal atitude em nada colabora para tomar-se consciência do que quer que seja. Pelo contrário, reforça-se a anulação de valor de si mesma e do outro, além de ensinar-se que a solidão é um peso e não uma conquista prazerosa de encontrar-se consigo mesma. Logo, se não vejo valor em minha intimidade, no que sinto ou o que penso, por que verei valor nos outros?

Não é por acaso que se evidenciam tantos casos de *bullying*, agressões entre alunos e para com educadores, *cyberbullying*, e tantas outras atrocidades dentro do ambiente escolar. Em pesquisa recente, Fante (2005) denuncia essa triste realidade. Entrevistados, 47% dos professores de escolas públicas e privadas garantem que gastam entre 21% e 40% de seu tempo para resolver conflitos interpessoais em sala de aula.

É preciso agir, ir além do currículo. Como se pode formar moralmente ou eticamente as crianças e adolescentes se não se tem espaço para tal? Se não se validam momentos de conflitos em oportunidades de formar eticamente os alunos? É necessário e urgente ir além, se de fato se quer mudar o cenário caótico que se apresenta, onde ninguém mais se entende, de inversão de valores, de ausência de valor em si e no próximo. Muito ouve-se falar “que mundo vamos deixar para nossos filhos? Quando na verdade a pergunta deve ser invertida “que filhos ou alunos vamos deixar para esse mundo”? De quem é a responsabilidade, da família ou da escola? Ou seria responsabilidade de todos aqueles que desejam, de fato uma sociedade mais justa, formada por pessoas éticas, resilientes, críticas, conscientes de seu verdadeiro papel.

É, diante dessas inquietudes que repousam minhas intervenções em sala de aula, toda vez que constato algo a ser levado a luz do grande grupo. Os resultados são perceptíveis e

inquestionáveis. Crianças que outrora não conseguiam dividir seus pertences e seu espaço sem alguma forma de agressão, hoje o fazem de maneira tranquila e espontânea. Outras com níveis de ansiedade extrema, conseguem esperar a vez para falar e dialogar com mais naturalidade. O convívio melhorou acentuadamente. Isso porque a afetividade está relacionada diretamente ao campo das relações que são mediadas com o outro e consigo mesmo.

Em uma atividade chamada "sentimento surpresa" surpreendi-me com vários relatos ao tratar-se do "medo". Ao ser questionado sobre o que mais sentia medo, o educando não hesita e responde: "o que mais tenho medo é quando meu pai e minha mãe brigam, por que sou trancado em um quarto escuro". Em outro momento, o diálogo em questão girava em torno da questão: "O que você sente quando alguém grita com você?". Foi o momento mais inesquecível vivido dentre todas as intervenções ocorridas durante o ano. A criança tomada de emoção relata: "meu irmão grita comigo e me sinto muito triste, pois ele diz sempre que eu não deveria ter nascido!". Tomados de emoção, todos passam a dizer-lhe o quanto sentiriam sua falta se ela não existisse. Foi um momento de extrema importância, pois além de acolhê-la, e fazer com ela percebesse a quanto desejada era, a fez entender a respeito de seu próprio valor. Isso é afetividade, afirmar e perceber-se de seu próprio valor, libertar-se de seus medos, de suas inseguranças, de suas dores e assim, e somente assim, experimentar descobrir-se e pertencer.

Indiscutivelmente, percebo enquanto educadora a necessidade de validar, cada vez mais, momentos em que tenhamos intervenções voltadas a reflexão do "conheça-te a ti mesmo". Pois essas, além de serem libertadoras, proporcionam o autoconhecimento fazendo que se aprenda a agir diante das emoções e sentimentos que todo o ser humano possui. Esses, por sua vez são carregados de uma energia, e, é essa que nos move. Trazer a luz essas questões, são essenciais para que de fato, se saia do discurso a prática, formando assim, cidadãos confiantes, resilientes, proativos, criativos, capazes de valorizar a si e ao outro em todas as suas dimensões. Só assim, conseguirmos fazer da sala de aula um espaço democrático, onde a dialogicidade e a amorosidade se efetivem, refletindo na escola, na família e na sociedade que somente a educação tem tamanho poder. O poder da transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança que consegue externalizar a sua afetividade com certeza será uma criança desprovida de complicações psicológicas, como déficit de atenção, de relacionamentos interpessoais, dificuldade de resolver conflitos, agressividade exacerbada, entre outros dilemas presentes na área educacional.

Assim, é necessário que a sala de aula se transforme em um ambiente com satisfação plena de estar nela, é preciso também que o espaço educacional seja fruto de uma continuidade de ações que possam torná-lo melhor e mais feliz.

É imprescindível que se lembre a cada novo dia que, gente não se pronta! E o único aspecto que distancia um educador de seus educandos é o tempo, porém esse iguala-se no momento em que se percebe ser, ambos, uma obra incompleta. E assim sendo, necessita-se um constante recriar e inovar, avançar e retroceder, agir e refletir, fazer e refazer. Nisso consiste o constituir-se humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da educação. Brasília. 2009.

COTÊ, R.L. Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement Ent-apprendissage. In : **L. Lafortune & P. Mongeau (Dir.), L'affectivité dans l'apprentissage Québec**: Presses de l'Université du Québec. (p.85-114), 2002.

DIAS, A. M. S. **O desenvolvimento pessoal do educador através da biodança**. Dissertação de mestrado não-publicada, 2003, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

ESPINOSA, G. **La relation maître-élève dans as dimension affective**: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In L. Lafortune, P. Mongeau (Dir.), **L'affectivité dans l'apprentissage Québec**: Presses del'Université du Québec. 2002. (p.159-181).

MOLL, J. Relation éducative. In: **J. Houssaye (Dir.), Questions pédagogiques**. Encyclopédie historique. Paris: Hachette Éducation. p.470-482, 1999.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências. **Anais ... do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências**. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24, 1997.

_____. (mimeo) **Afetividade e vida de relação**. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética, estratégias de trabalho com afetividade na escola**. 2ªed. Campinas/SP, Abril, 2012.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes editores. 1978.

PERCEPÇÕES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS SOBRE A AUTONOMIA DE DEFICIENTES VISUAIS: UM RELATO

Marcia Eliza Salame Biondo¹

INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre as percepções de uma professora de escola pública, atuando em sala de recursos multifuncionais, sobre a autonomia de deficientes visuais. Procura-se, inicialmente, definir sobre a óptica da saúde a restrição visual e sua caracterização fisiológica e patológica, usando para isso referências afins.

De início, discorre-se sobre a caracterização legal da deficiência visual, os principais meios legais para classificação e toponímia adequada a esta patologia.

Na sequência descreve-se percepções colhidas em sala de recurso multifuncional durante prática didático pedagógica, com relato das experiências vivenciadas com deficiente visual.

Ao final, apresentam-se considerações relativas a melhora da prática pedagógica em diferentes disciplinas, visto que há carência de recursos específicos o que, sobremaneira, poderia facilitar o processo de ensino aprendizagem este tipo de aluno.

CARACTERIZANDO A DEFICIÊNCIA VISUAL

Conforme Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004, a deficiência visual abrange a baixa visão e a cegueira e as define considerando que uma pessoa apresenta baixa visão quando a acuidade visual do melhor olho com a melhor correção óptica situa-se, entre 0,3 (20/60) a 0,05 (20/400) e/ou também nos casos em que a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°. É considerada como cega, a pessoa que apresenta acuidade visual igual ou menor a 0,05 (20/400) no melhor olho com a melhor correção óptica (LIMA, 2007).

Sobre esta definição cabe reiterar que estão sendo designadas como cegas, as pessoas que podem possuir resíduo visual para a realização de tarefas cotidianas.

Segundo a Organização Mundial de Saúde a baixa visão pode ser subdividida em: moderada, situação em que o indivíduo apresenta acuidade visual entre 20/60 (0,3) e >20/200 (0,1); grave, entre 20/200 (0,1) e >20/400 (0,05) e profunda, entre 20/400 (0,05) e >20/1200 (0,01) no melhor olho com melhor correção. Nesta classificação, cegueira é subdividida em próximo à cegueira com acuidade visual entre 20/1200 (0,02) e 20/2500 (0,008) e cegueira total no qual o indivíduo não possui percepção luminosa (OMS, 1993).

O Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, criou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, que garante um sistema educacional inclusivo, a ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação e promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (BRASIL, 2011).

¹ Professora de Educação Especial – Capacitação pela UPF – Universidade de passo Fundo/RS.

Tecnologia Assistiva é a área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GASPARETTO et al., 2009).

A inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular é um discurso que está muito distante das práticas na área da educação (CAIADO, 2003). Para que esta inclusão ocorra é fundamental a atuação do educador, que necessita conhecer as necessidades do aluno e prover formas para que as práticas convertam para um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades (ROPOLI et al., 2010, p. 15).

Para Vygostky (2003), a criança com deficiência se desenvolve de forma distinta e tal afirmação implica que o educador conheça as especificidades da deficiência para poder construir o caminho no qual a criança será conduzida.

Nos dizeres de Conde, pedagogicamente, define-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e como portador de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos óptico.

Quando se trata de escolares com necessidades especiais, as questões relacionadas à interação social se tornam ainda mais importante, por possuírem algumas limitações, quanto às possibilidades de locomoção, exploração de objetos e frequentemente são considerados incapazes de executarem certas atividades, de participarem, decidirem por si mesmo, contribuírem em atividades realizadas em grupo e em brincadeiras livres, havendo subestimação de potencialidades e capacidades. (BEZERRA; PAGLIUCA, 2007).

Desta maneira, esses escolares são, muitas vezes, isolados do contato com parceiros e têm interações restritas à relação com o adulto, limitando assim, suas experiências fora do seio familiar.

Esse isolamento pode ocorrer nas relações parentais, escolares, com a vizinhança e em caráter terapêutico, embora a interação constitua importante elemento da vida social do escolar, pois promove um contexto propício ao desenvolvimento de suas competências sociais. Deve-se considerar que a relação com os pares é um elemento importante a ser considerado no processo de construção, desenvolvimento e transformação do indivíduo, da cultura e da sociedade (SOUZA; BATISTA, 2008).

As necessidades visuais de cada pessoa variam de acordo com cada fase e momentos de sua vida, seja com as atividades escolares, de lazer, de vida diária, do trabalho ou na vida adulta e para o bom desempenho dessas pessoas, se faz necessária a parceria entre a área da saúde, escola, família e ensino especializado (CARVALHO et al., 2005).

A maioria dos autores são unânimes em afirmar que a inclusão, seja no âmbito familiar, escolar e/ou social, carece do acolhimento, do respeito e da aceitação de todos e deve oferecer condições favoráveis para o pleno desenvolvimento das potencialidades, habilidades e competências de cada um. Analisando o contexto da inclusão, indago-me a respeito das deficiências, pois na maioria das vezes, pensamos em inclusão de deficientes, mas e os “eficientes” de alguma forma não precisam também fazer parte desta. Sendo assim, percebe-se a dicotomia inclusão e exclusão, termos distintos e opostos, e que muitas vezes podem provocar marcas irreparáveis.

Para que realmente haja a inclusão, sob todos os aspectos e para todos, faz-se necessário um trabalho em equipe, envolvendo a família, a escola como um todo, o setor da saúde e a sociedade em geral, a fim de que cada um possa desenvolver suas habilidades,

potencialidades, capacidades e competências, tornando-se assim um ser atuante, participativo, autônomo, independente e competente na sociedade em que está inserido

A EXPERIÊNCIA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A minha experiência pedagógica inicia bem antes de atuar na sala de recursos multifuncionais. Já trabalhei na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e, atualmente estou na sala de recursos multifuncionais. Mas meu relato de experiência é sobre o atendimento, em sala de aula regular, com uma aluna diagnosticada com retinopatia da prematuridade (deficiência visual) e, atualmente na sala de recursos multifuncionais, onde esse atendimento é individualizado.

Quando recebemos a aluna na turma regular do pré escolar pensava em maneiras de fazer com que ela pudesse acompanhar o que havia sido programado para que seu aproveitamento fosse, não de acordo com sua limitação, mas sim de acordo com suas habilidades, potencialidades e capacidades, a fim de oferecer condições que assegurassem o aprendizado e a autonomia da mesma.

Foi meu primeiro contato com deficiente visual e o desafio era enorme. Não tínhamos recursos e nem mesmo sabíamos o Braille, que seria a maneira como ela deveria ser alfabetizada. Lembro-me que ficava preocupada em tentar encontrar um termo adequado para substituir o verbo “ver” e, com o passar do tempo fui me acostumando a usar o verbo “perceber”.

Para que pudesse acompanhar a turma nas tarefas propostas, os materiais eram adaptados, os desenhos, no início, eram contornados com materiais diversos, como barbante, cola relevo, areia, erva, alguns feito o contorno com alfinete ou agulha grossa, pois não tínhamos, e até essa época não conhecíamos, reglete e punção, máquina ou impressora em braile.

Durante a semana, havia a aula com a professora titular, mas havia também educação física, inglês, música, produção textual e informática. Em um dia, fomos ao laboratório de informática e, sem perceber, mas pensando que para ela seria acessível usar o fone de ouvidos para poder realizar as atividades, foi colocado e, na hora que foi ligado ela entrou em desespero. Após esse fato, percebia quando estávamos indo para o laboratório e era muito difícil fazer com que entrasse para participar dessa aula. Ao conversar com a mãe sobre o que ocorreu, nos relatou que ela tem a audição tão aguçada que não conseguiu realizar o teste da orelhinha.

Em contrapartida, não houve a estimulação para desenvolvimento motor e tátil, fato esse que atualmente fica bem evidente. Na época, busquei informações sobre como teria que estimular o uso da bengala, mas como era muito pequena, o aconselhável era o uso da pré bengala e, como não havia recursos para comprar, procurei como poderia fazer uma e confeccionei, porém muito pouco foi utilizada.

O desenvolvimento tátil também era precário, mas de suma importância, visto que para a leitura do método braille é essencial. Observava-se que encontrava muita dificuldade em realizar as atividades que envolvem a motricidade fina, como por exemplo, amassar bolinhas de papel crepom.

Atualmente estou trabalhando com essa mesma aluna na sala de recursos e percebo que todas aquelas dúvidas que existiam quando comecei, ainda persistem. Tenho o apoio de uma professora que trabalha com deficientes visuais, uma vez por mês, mas que é de grande valia, pois entendo que a melhor maneira de realizar um bom trabalho é com uma boa equipe. Tem também o atendimento com psicóloga e fonoaudióloga.

Procuo sempre estar em contato com esses profissionais e também com as professoras da turma para poder acompanhar e auxiliar no que me é possível, para que ela consiga ser realmente incluída no ambiente em que estiver inserida, seja na escola, na família e na sociedade.

Realizei muitas atividades, durante esse ano, não como um reforço escolar, pois essa não é a finalidade da sala de recursos, mas algumas que vão além da escola, como passeios com objetivos específicos, com o intuito de estimular o uso da bengala e fazer com que consiga andar e conhecer novos lugares de maneira mais autônoma.

Durante esses passeios, com acompanhamento da psicóloga e da professora que vem para me auxiliar, percebemos que a falta de estimulação tátil deixa reflexos negativos. Ela sente muito medo em tocar, seja nos objetos ou mesmo nas pessoas. À primeira impressão que temos, quando falamos em deficiência visual, é que para conhecer e poder descrever algo, precisa ser tocado, fato esse que ela encontra muita dificuldade em realizar.

Com relação aos recursos hoje, já considero satisfatórios, temos impressora braile, máquina de escrever também, computadores com os programas específicos, reglete e punção, jogos diversos, mas há dificuldades com relação a materiais específicos de cada disciplina, ou melhor, como trabalhar, principalmente com relação as disciplinas de Artes e Matemática. Artes por ser difícil conseguir explicar e realizar os trabalhos e relacionar as cores, já com relação a Matemática é por ser uma disciplina de difícil entendimento, visto que a abstração por si só já é complexa e isso amplifica ainda mais o processo de entendimento do conteúdo. A falta de materiais específicos dificulta muito o avanço nestas disciplinas. Na medida do possível, busco maneiras diferentes de explicar, adaptando materiais, para que ela consiga entender melhor o conteúdo.

Se relacionarmos as disciplinas mais teóricas, no caso dessa aluna, consegue acompanhar, principalmente por que sua memória auditiva é muito desenvolvida. Às vezes demonstra insegurança ao interpretar, mas com um estímulo consegue com facilidade.

Para deficientes visuais, o braile é a forma de leitura e, portanto, de suma importância. Mas como trabalhar com algo que, até então, parecia tão distante e, de certo modo pouco conhecido, não só por mim, mas por toda equipe escolar. Se analisar, por este aspecto, eu como professora estou excluída da minha atividade normal, pois tudo para mim era muito difícil e desconhecido. Esse desconhecimento não se refere à teoria, mas sim à prática.

Normalmente, os cursos, sejam de graduação, capacitação, especialização, de uma maneira geral, nos deixam aptos a trabalhar, porém a contrariedade teoria e prática fica cada vez mais evidente. Esbarramos justamente nessa dicotomia teoria e prática, inclusive com relação à inclusão, seja pela falta de conhecimento, de materiais, de acessibilidade e até mesmo de aceitação.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, só terá avanços, quanto à inclusão, quando oportunizar o envolvimento em todos as atividades, mas de uma forma que atenda às peculiaridades de cada um.

No caso relatado aqui, o ideal é que todo o conteúdo seja proporcionado, à aluna com deficiência visual, em braile para que ela consiga acompanhar as explicações e realizar as atividades propostas de maneira independente e autônoma.

Afinal, a inclusão é oportunizar a inserção do indivíduo no convívio com outros, sendo na família, que deve zelar e lutar pelos direitos dos seus membros, na escola, que deve oportunizar meios adequados para o avanço no processo ensino aprendizagem e na sociedade, promovendo a socialização de maneira que se sinta participante e atuante da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É oportuno que toda criança com deficiência tenha contatos sensoriais que a auxilie a compreender o espaço geográfico a sua volta. Também cabe usar da empatia para que se possa perceber sensorialmente o mundo cotidiano.

O direito à cidadania, deve ser dado especialmente quando o senso comum só reconhece os parâmetros normais de comportamentos e ações.

A escola é uma das possibilidades de alcançar a plena condição de convivência social, permitindo inserir o deficiente em igualdade com os demais atores que constituem os diferentes espaços. É preciso um olhar diferente, é permitido ao deficiente, também o fascínio e o encantamento.

Diante disso, pode-se perceber que a dicotomia inclusão x exclusão carece de revisão de procedimentos, recursos, técnicas, instrumentos, entre outros, É importante oportunizar a autonomia, para que possa ocupar os recursos disponíveis para que a minimização da deficiência possa lhe oportunizar condições que permitem um aprendizado que contemple as potencialidades latentes este.

REFERÊNCIAS

Disponível em: <https://posstrictosensu.iptsp.ufg.br/up/59/o/Modulo4-Estudosdecoorte.pdf>
http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf .

CRIAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: O USO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Nogueira¹

INTRODUÇÃO

Neste artigo, procura-se apresentar algumas possibilidades de utilização de recursos alternativos, como incremento na contação de histórias infantis. Essa materialização da dramaturgia necessita ser disponibilizada aos ouvintes pois oportuniza a diferenciação e a introspecção no fato que está sendo relatado.

Inicialmente são descritas algumas fontes para busca e recriação de histórias, personagens, leituras, dinâmicas entre outros.

Ato contínuo, busca-se relatar algumas percepções sobre a contação de histórias em diferentes espaços, que vão além da escola.

Finalizando, são apresentadas orientações para a dinamização do ato de contar histórias, como apresentação de dinâmicas, independentes de conteúdo programático pré estabelecido. A leitura passa a ser visto como momento de prazer, cultura e como suporte à dinamização de novos aprendizados.

DEFININDO HISTÓRIA INFANTIL

As primeiras produções infantis foram realizadas por professores e pedagogos no final do século XVII e durante o século XVIII. Coelho (2001) afirma que “estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la.” (COELHO, 2001, p. 31).

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia. Essa arte remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita. Na cultura primitiva, saber ler, escrever e interpretar sinais da natureza era de grande importância, porque mais tarde iam se tornar registros pictográficos, com os quais seriam relatadas coisas do cotidiano que poderia ser lido e compreendido pelos integrantes do grupo. As histórias são uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que nas narrativas realistas não acontecem. Os contos são temidos porque objetivam os fatos e as verdades que não podem ser expressos pela razão, por isso nos estudos dos contos observa-se: “Em primeiro lugar, o fato de que eles falam sempre de relacionamentos humanos primitivos e, por isso, exprimem sentimentos muito arcaicos do psiquismo humano.” (VIEIRA, 2005, p. 10)

A contação de histórias é: “atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, a experiência do narrador e de cada personagem como experiência vivencial por meio da narrativa do autor”. Onde, “Os

¹ Pedagoga; professora das Séries Iniciais do Município de Ipiranga do Sul/RS. Pós-Graduação em Interdisciplinaridade com ênfase em Gestão Escolar.

fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.” (RODRIGUES, 2005, p. 4).

As histórias são uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem. A contação de histórias, além de pertencer ao campo da educação e à área das ciências humanas, é uma atividade comunicativa. Por meio dela, os homens repassam costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão. Por isso, contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. O ato de contar histórias deve impregnar todos os sentidos, tocando o coração e enriquecendo a leitura de mundo na trajetória de cada um.

Vigotsky (1992, p.128) afirma “que a literatura infantil além de auxiliar no desenvolvimento da leitura, o faz também na psique infantil, sendo a infância de grande criatividade e imaginação”, as narrativas infantis, podem auxiliar na formação moral e social da criança relacionando o mundo imaginário e o real “que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”.

Abramovich (1997, p.35ss) fala que: “ao trabalhar a leitura na educação infantil o educador pode fazer uso de vários recursos que possam auxiliá-lo de maneira lúdica, a contação de histórias deve ser feita todos os dias”. E continua:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve [...] Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declaração ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz.

Na concepção de Abramovich (2003), o significado de escutar histórias é tão amplo. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos vivemos de um jeito e de outro, por meio dos problemas que vão sendo defrontados (ou não), resolvidos (ou não), pelos personagens de cada história. É ouvindo histórias que se podem sentir emoções importante como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz brotar.

Conforme esclarece Abramovich (2003): O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de Fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tantas, tantas coisas mais... Contados durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite antes de dormir. Há relatos de poetas e escritores que descobriram no decorrer de sua vida que seu amor à literatura e, mesmo, muitas de suas poesias e de seus contos tiveram o seu nascedouro já na sua primeira infância. Se os pais tivessem consciência da importância de contar uma história ao pé da cama para seus filhos pequenos, certamente **teríamos** uma adolescência menos traumatizada. As vozes dos pais chegam aos ouvidos dos pequenos carregados de afetividade. Desta afetividade, que se expressa na voz, no olhar, no carinho e no

aconchego, a criança precisa para minimizar os conflitos que a acompanham em seu crescimento. Os recursos e os métodos que usamos para contar histórias têm seu valor, mas nada pode substituir a afetividade pessoal que acompanha a história.

Villardi (1999, p. 81) também é capaz de descobrir o lado lúdico do livro, encantando-se com as surpresas que lhe estão reservadas a cada virar de página. Sendo assim, quanto mais cedo à criança tiver contato com livros, melhor; e quanto mais for capaz de ver no livro um grande brinquedo, mais fortes serão, no futuro, seus vínculos com a leitura.

Barreto (2003, p. 4) diz que os recursos utilizados para contar uma história devem prender a atenção da criança, todos os elementos que fazem parte da contação são importantes. Barreto (2003) complementa: O bom contador de histórias conhece a sua história de cor e salteado. Tem linguagem acessível às suas crianças e escolhe suas histórias levando em conta a faixa etária que pretende atender. Já que contar e ouvir histórias é um momento especial, o contador de histórias modifica o ambiente físico da sala, tornando-o mais acolhedor e propiciando um contato mais próximo com as crianças. Sua voz tem sempre a sonorização, a emoção de cada personagem. Para que um trabalho cercado de cuidados não se perca, é necessário que haja bastante cuidado com o espaço de tempo no qual se contará a história, para que a criança mantenha seu interesse na atividade desenvolvida, evitando projetar sua atenção a outras situações.

Segundo Garcia et al. (2003, p.10), a contação de história diária na escola dentro da educação infantil faz a criança descobrir o mundo da leitura de forma direcionada, ela passa a ter contato com diferentes tipos textuais (contos de fadas, fábulas e parlendas, são exemplos), ou somente ouvem a história por meio de um contador (a), ou cantada em versão musical. Há várias formas de se apresentar a história a uma criança, contribuindo para a formação integral da criança, observa: Há um verdadeiro tesouro de histórias que abre as portas do imaginário, fazendo com que o aprendizado seja um momento rico e prazeroso. Enfim, quando aprendemos por intermédio das histórias, nunca se esquece, pois esse é um aprendizado que dura para sempre. A contação de histórias é uma arte que conduz a criança ao conhecimento, a aquisição do hábito leitor, a significar o ato de ler. Para que isso realmente ocorra ao se contar uma história a preparação para o ato se faz necessária.

Para a formação dos leitores na educação infantil, o educador deve ter contato com livros e outros leitores, valorizar o momento da leitura, proporcionar a criança acesso a variados livros e maneiras de escutá-los, com tempo de leitura sem interrupção, com um lugar agradável e com estímulo a contação. O educador deve compreender as especificidades de cada criança ao aprender, para que ela adquira a leitura de maneira correta, usufruindo da função social da leitura.

Bettelheim (2009, p.11) afirma que o educador ao contar uma história deve estar atento ao interesse da criança, sua faixa etária, e utilizar recurso que façam a história ter significação para a criança, contribuindo para o sua formação integral, sua formação de leitor, todos os aspectos da história devem ser pedagogicamente pensados para causar encanto e transportar a criança para o mundo lúdico, tão precioso para seu desenvolvimento. Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Conforme Moura (2008, p.1), o hábito leitor que será formado nessa etapa da educação, irá influenciar o restante das etapas escolares da criança, significará aqui o começo da formação de um leitor crítico e reflexivo, ou de um leitor que lê somente por obrigação.

Moura (2008) ressalta que: É objetivo da escola e das famílias em geral proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento e a formação de indivíduos críticos, comprometidos consigo mesmo e com a sociedade, capazes de intervir modificando a realidade, auto motivados e aptos a buscar o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuo, o que passa pela formação de leitores competentes.

Atualmente, de acordo com Oliveira (1996), muito tem discutido sobre a importância da literatura infantil na vida da criança. As crianças começam a formar sua leitura de mundo e despertar para rabiscos, traços e desenhos desde muito cedo, conforme as oportunidades que lhes são oferecidas. O meio no qual a criança vive, ou seja, a oportunidade oferecida tanto pela família como pela escola com os livros de literatura infantil, na idade pré-escolar, muito contribuem para seu desenvolvimento. Uma criança que desde cedo escuta histórias contadas por seus pais, certamente, será um adulto leitor acostumado ao hábito da leitura, terá prazer em ler, sua imaginação e criatividade são estimuladas a expressar ideias.

Pennac (1993, p. 124) define a contação de histórias como um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo. A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro. O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor. Ou seja, ao se contar uma história, percorre-se um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. As histórias despertam no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura. Afinal, contar histórias é revelar segredos, é seduzir o ouvinte e convidá-lo a se apaixonar... pela história... pela leitura. A contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores.

A maioria dos autores são unânimes em afirmar sobre a importância da contação de histórias na aprendizagem e noções de valores ao incentivo à leitura comprovando a contribuição à formação de atitudes sociais como, respeito mútuo, cooperação, relação social e interação, auxiliando na construção do conhecimento da criança na educação infantil. Esse estudo é muito importante tanto para alunos, professores, como a troca de experiências, teorias e práticas, para um bom crescimento da criança na leitura. Com certeza vai ajudar crianças no desenvolvimento num processo de mudanças gerando melhorias na qualidade da Educação Infantil e conseqüentemente para toda a vida. Mas tudo se inicia com a conscientização por parte dos envolvidos dessa necessidade de mudanças e da importância de seu trabalho na vida da criança. É muito importante para a formação de qualquer criança, ouvir diferentes tipos de textos, pois possibilita suscitar o imaginário infantil, criar novas ideias, estimular o imaginário, sentir emoções, descobrir o mundo, desenvolvendo assim todo potencial da criança, levando a pensar questionar e duvidar e criar. O professor deve estimular o pensamento da criança, para que ela aprenda a perguntar, a buscar respostas, e possa ouvir as histórias com prazer sempre com olhar questionador, norteado pelo lúdico.

Relato de experiência

A seguir relatam-se alguns espaços onde se pode experienciar a contação de histórias em diferentes espaços, são formas de alimentar o imaginário infantil, a criação, a prospecção de novos ou diferentes espaços dos tradicionais como sala de aula, biblioteca, entre outros.

História: Mito da Caverna ou Alegoria de Platão (Livro A República de Platão, livros didáticos de Filosofia, exemplo de Marilena Chauí).

Para a contação dessa história, as turmas foram conduzidas até a Gruta da Igreja Nossa Senhora das Dores no centro da cidade de Ipiranga do Sul. O espaço permeado por árvores, com cobertura de grama, temperatura amena e com ares nostálgicos no período de inverno.... Neste local há silêncio quase pleno interrompido por canto de pequenos pássaros. Pediu-se aos alunos que sentassem no interior da mesma e na sequência passou a narrativa de história acima mencionada.

O Jardim de Deus (Maria Luísa Malato Borralho) Faculdade de Letras Universidade do Porto.

Como a História enfatiza as flores, rio, a natureza... as crianças fizeram um passeio até a Praça Municipal, a poucos metros da escola. Entre árvores e flores, sentados na grama e na sombra, ouviram deliciosamente a história.

Chapeuzinho Vermelho (Clássico infantil)

O Bosque municipal existe há tantos anos...tem acesso livre aos ipiranguenses, com muita grama, sombra e tranquilidade. Enquanto a professora narrava a história os alunos iam dramatizando a história. Após, nos deliciamos com as gostosuras do piquenique.

A Abelha Chocolateira

Na semana do dia da criança, contei a história da abelha chocolateira, caracterizada de abelhinha, a sala toda decorada com flores confeccionadas em E.V.A, no final cada criança recebeu um copinho de brigadeiro e um cartão em homenagem ao seu dia.

Dia das Mães, confeccionou-se um painel coletivo, com figura da mãe e cada criança desenhou e pintou sua flor, com o nome da mãe e colou no vestido, completando o painel.

História: Dinossauro meu amigo. Cenário na garagem da biblioteca, com balões formando os dinossauros e árvores com matérias alternativas.

Entende-se como necessário, diversificar, aumentar, não impor limites aos espaços possíveis...

O espaço utilizado no momento não é adequado, a biblioteca é pequena, mas foi improvisado com tapetes e almofadas, sempre que possível saímos para fazer a contação em outros espaços, em dias chuvosos a contadora vai para a sala de aula das turmas com a “Caixa da História”.

Necessidade de articulação inicial para “chamar a história”, por meio de canto, de mímicas, de gestuais, preparação do ambiente, climatização e motivação para a introdução da história.

A busca da história é feita por meio de cantos iniciais com gestos, mímicas, dança, suspense e sempre que possível uma música para complementar a mesma... Ex: O que será? O que será? O que será? Que a história vai contar?

A recontação de histórias como incremento de novos personagens, alteração do ambiente onde ocorreu a história, bem como uma reconstrução do final das mesmas. É possível acrescentar novos contextos, personificando personagens mais próximo do seu espaço vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de história é importante em todos os momentos desde a formação da criança no ventre da mãe e infinitamente, vive-se construindo e ouvindo histórias, conseqüentemente, ela faz parte da vida. Contribui em vários fatores na formação da criança, principalmente nos valores e na sua personalidade, enquanto ouve e lê, viaja e se descobre num mundo imaginário possibilidades infinitas de criações. O momento da contação de histórias deveria ser de pleno deleite e prazer, não para reforçar ou iniciar conteúdo em sala de aula.

Importante adaptar as histórias conforme a idade, modificar a linguagem, trocar personagens, modificar o final, junto com as crianças, fazer histórias malucas, começando com uma, e ir introduzindo partes de outras, principalmente os clássicos que são bem conhecidos.

Este artigo trouxe considerações sobre a formação do hábito leitor, falando inicialmente do início da literatura infantil e seu propósito de perpetuar a herança cultural e também de promover uma moral. Há destaque para contos que surgiram a partir do século XVII e que perduram até os dias atuais. Ao contar o início da literatura infantil, mostra que houve uma grande mudança na visão que existia da criança, que passa de um ser sem importância, para ser visto como um sujeito em desenvolvimento. A literatura infantil é de extremo valor na escola, em atividades pedagógicas na educação infantil principalmente, ajudando a promover o desenvolvimento integral da criança.

O desenvolvimento integral é um dos objetivos da educação infantil, e ele acontece por meio da ludicidade. A criança irá desenvolver seu hábito leitor, se o mundo da leitura for apresentado a ele de forma lúdica. A criança aprende brincando, seja em atividades direcionadas, mediadas, ou em brincadeiras espontâneas. Para a leitura não ser aprendida de forma mecânica, obrigatória, há a necessidade do lúdico, para que seja um ato prazeroso, facilitando a manutenção desse hábito.

Para a aprendizagem do mundo da leitura com deleite o educador tem papel fundamental, pois é com as práticas pedagógicas utilizadas por ele, que a criança vai aprender. Assim o educador necessita aliar suas práticas com a ludicidade, ao contar histórias, ao cantar histórias ou ao folhear um livro com as crianças.

A descoberta da leitura pode e deve ser de maneira prazerosa, com deleite, pois ao se aliar a leitura com ludicidade- que deve fazer parte de qualquer processo de aprendizagem da criança na educação infantil- a criança terá o gosto pela leitura. Essa leitura será feita com entendimento, e com o tempo a leitura que foi aprendida com prazer, fará essa criança desenvolver-se criticamente, com reflexão, tornando-se um cidadão atuante, que transforma o ambiente em que está inserido.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRESLOW, N. E; DAY, N.E. *Statistical Methods in Cancer Research. Volume II - The Design and Analysis of Cohort Studies*. **IARC Scientific Publications**, n. 82, 1987.
Disponível em: <https://posstrictosensu.iptsp.ufg.br/up/59/o/Modulo4-Estudosdecoorte.pdf>.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, 1985. 500p

ALGUMAS INQUIETAÇÕES SOBRE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: O USO DOS JOGOS

Juliana Paula Sitnieski¹
Ana Paula Santin²
Carlos Antônio da Silva³

INTRODUÇÃO

As tecnologias são consideradas como ferramentas indispensáveis processo de ensino aprendizagem em matemática, haja vista que com estas o docente tem a possibilidade de maior aproximação dos seus alunos, especialmente os da geração Y e Z, os quais, têm hoje em dia, o hábito de utilizar tecnologias digitais livres, como o *Google*, por exemplo do que frequentar bibliotecas e consultar livros, periódicos e afins.

Pode-se afirmar, de certo modo, que o aporte didático utilizado pela grande parte dos docentes, não é tão atraente, e que pouco consegue fazer frente ao uso de tecnologias educacionais, pois a evolução do ensinar precisa estabelecer conexões novas para que os alunos possam alcançar os objetivos propostos pelos professores em suas aulas, favorecendo para que o aluno aprenda algo em sala de aula.

Diante do exposto, este artigo procura apresentar aos professores possíveis orientações aos questionamentos tão comuns na prática pedagógica no ensino de matemática, tais como: É possível tornar o ensino de matemática apazível? Como fazer isso? Entre outras tantas inquietações, num mundo tão midiaticizado e volátil, onde o tempo tem sido o principal viés para realização de quase tudo, a aceleração provocada por processos digitais tem provocado alguns desencontros didático pedagógicos na docência. Cabe a cada professor, então, ser o próprio instigador de novas práticas pedagógicas alicerçadas no uso de tecnologias. Não será tudo, mas pelo menos é fato de que não estará deixando a matemática tão distante do seu cotidiano, mostrando de forma inovadora de que ela está presente em diversos momentos do dia a dia do aluno.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Em pleno século XXI, tornou-se necessário questionar as tecnologias como um fator indispensável para os seres humanos. Ela é uma necessidade para as gerações futuras, consistindo em um mecanismo de trabalho, articulando com a modernização, levando-se a refletir- sobre as diferentes culturas que irão existir. Porque, será um tempo intenso de mudanças, o que levará a integração e o desenvolvimento do sistema com os outros países.

Porém, falar sobre tecnologias ainda é algo polissêmico, pois ao longo dos anos pensava-se que as tecnologias vieram à tona a pouco tempo, mas ao contrário disso, elas sempre existiram, mas na verdade não se havia percebido que a tecnologia é a própria invenção do homem, como diz Kenski (2012, p.15) na seguinte citação:

¹ Pedagoga – URI Erechim. Professora da Educação Infantil Ensino Privado Erechim

² Pedagoga – URI Erechim

³ Professor do Departamento de Ciências Humanas – URI Erechim

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias.

Há autores que estabelecem diferentes conceitos segundo suas teorias como o dicionário de filosofia de Abbagnano (1982, p.906) que coloca que: “A tecnologia é o estudo dos processos técnicos de um determinado ramo de produção industrial ou de mais ramos.”

Kenski (2012 p.24) diz que: “Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”.

Bettega (2010, p.18) fala que: “A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por partes de alunos e professores.”

Portanto, as “novas tecnologias” não são definidas apenas como uso de novos equipamentos, mas para Kenski (2012, p.21): “Ela altera comportamentos. Pois a ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transforma não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social.”

De um modo geral, as tecnologias invadiram a vida da sociedade. Alterando comportamentos, modificando-os e fazendo viver com diferentes confortos, que se retirados, não poderá se imaginar o que seria feito para substituí-los, pois como sabe-se nem sempre foi assim tão fácil.

Do mesmo modo que nem sempre a sociedade viveu em uma época tão fácil, não se pode esquecer, que as tecnologias não são apenas os novos equipamentos mas também os criados pelos homens em um determinado período para saciar as suas necessidades como o fogo, a eletricidade, as armas, roupas, etc. Porque cada evolução tecnológica criada pelo homem em uma determinada época marcou a sua cultura e o seu modo de compreender a história, resultando em uma evolução social.

Frente ao descrito acima, pode-se ter uma ideia de quanto às tecnologias já afetaram o homem e do quanto elas são antigas, estando em todos os lugares e fazendo parte da vida de diferentes pessoas há muito tempo. Devido a elas estarem tão próximas e presentes no dia-a-dia acaba-se não percebendo que necessitamos delas para coisas mais simples e naturais, como na organização, no trabalho, na diversão e no pensamento.

Contudo, o uso contínuo das tecnologias por diferentes pessoas, está dando origem a uma nova cultura, pois se acaba falando com pessoas de diversos lugares do mundo o que de certa forma antigamente não acontecia, porque as pessoas tinham contato com parentes, vizinhos próximos e amigos, este novo meio de comunicar-se acabou transformando o indivíduo e as demais pessoas do grupo, transformando assim a sociedade.

Do mesmo jeito que tecnologia afetou o homem não seria diferente perante a própria educação, chegou sem avisar trazendo uma inquietação no ambiente escolar. Porém as mudanças demorarão para acontecer, pois a escola segue ainda um modelo muito antigo de “educar”, que é o que denomina-se de tradicional.

Apesar das tecnologias trazerem diversos avanços, encontram-se ainda profissionais sem preparo para lidar com tudo isso, tornando distante a teoria da própria prática, fazendo dessas oportunidades algo sem mérito, desprezível, complicando ainda mais esse longo processo ao invés de evoluir no seu campo profissional. Isso somente acontece porque as pessoas acomodaram-se deixando tudo como está.

Contudo, para ocorrer às devidas mudanças será necessário ter pessoas que acreditem na educação, preocupadas com o futuro da sociedade, da nação, seres intelectuais, maduros, curiosos, críticos, que busquem o novo sem reclamar ou tornar tudo desmotivador.

Sendo assim, como a escola é uma tecnologia, a mesma segundo Bettega (2010, p. 18) deve: “Servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores.”

Para que possam ser construídos novos conhecimentos e a aprendizagem tenha algum significado com as tecnologias, os profissionais da educação tem o desafio de saber escolher aquilo que é significativo para os seus educandos, ou seja, saber classificar as informações, usando a tecnologia ao seu favor. Somente assim, a escola poderá se tornar um lugar rico no desenvolvimento das aprendizagens, motivando seus alunos a fazerem buscas constantes para agregarem conhecimentos.

Moran (2013, p. 34) em um de seus livros já dizia: “[...] Aprender exige envolver-se, pesquisar, ir atrás, produzir novas sínteses, é fruto de descobertas. [...]”.

E isso não diferente no ensino de matemática, exemplo disso pode ser o uso dos jogos no ensino de matemática.

Sempre se ouviu em falar em jogo, o que ninguém imagina é que o mesmo está diretamente ligado ao ser humano, primeiro por ser muito antigo, e depois porque o ser humano sempre jogou desde a sua infância, não importando de que cultura faz parte. E é dele que ocorrem diversas aprendizagens. O jogo é comunicação, é história, é um vínculo entre diversas gerações e povos, é fator para o desenvolvimento da inteligência. A seguir, diferentes autores darão significado ao jogo.

Para Murcia (2005, p.19) o jogo é: “A manifestação de uma livre espontaneidade e a expansão de uma atividade em expansão”. E o autor ainda afirma que: “Situa-se na intersecção do mundo exterior com o interior”.

Para Moran (2007 p. 111) o jogo: “[...] ensina a conviver com regras e a encontrar soluções para desafios, em parte, previstos.”

Como pode ser visto os autores falam que o jogo só acontece porque possui um determinado objetivo gerando em diferentes aprendizagens, ou até mesmo prazeres. Sendo assim, notou-se que poderia- aliar-se o jogo com o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, pois sabe-se, que o mesmo é uma forma lúdica de aprender. À medida que o educando joga, estará desenvolvendo diferentes formas de conhecer e compreender a realidade que os cerca, podendo assim, ter a disciplina necessária para enfrentar os desafios que a vida lhe propuser. Agora será dado ênfase nas contribuições do mesmo com relação a aprendizagem.

O jogo é algo motivador, mas de nada adiantará jogá-lo na escola se não ocorrer de certa forma o aprendizado, por isso o jogo deve ter um tempo determinado, regras, assim desenvolverá a atenção, a disciplina e a aprendizagem será facilitada, porque o educando irá sentir-se motivado a aprender o que para ele talvez parecesse difícil. Com isso, afirmar-se que o jogo contribui de forma significativa para o desenvolvimento da aprendizagem.

Neste contexto, é notório que o jogo tem sido um suporte para que o processo cognitivo possa ocorrer de forma prazerosa uma vez que, é uma ferramenta lúdica que é aprazível a qualquer educando.

Dos postulados de diferentes autores que se dedicam em estudar a utilização dos jogos eletrônicos pode-se atribuir a orientação de que os professores devem estar atentos às avaliações que os educandos fazem dos jogos eletrônicos propostos pelos seus mestres a fim de identificar quais as contribuições do programa em relação aos objetivos didáticos propostos pela disciplina de matemática.

Com relação aos educandos, é recorrente na maioria dos autores que é oportuno saber se os mesmos têm alguma formação ou experiência em informática tanto em nível pessoal quanto na prática com atividades didáticas digitais, podendo aparecer neste momento algumas inferências como: a utilização para atividades de pesquisa, pouca disponibilidade de tempo para preparar aulas digitais, ou até motivos econômicos que limitem o uso de equipamentos como *tablete*, *laptop*, *smartphone*, a dificuldade de acesso a rede WEB, entre outros.

A matemática sempre foi vista como um “bicho de sete cabeças”, tornando-se uma disciplina desmotivadora e temida pelos educandos. Como diz Souza (2006, p. 44), “O ensino da matemática atravessa uma situação de grande desconforto, tanto para quem aprende como para quem ensina.”. Porque, ela exige mais de seus educandos, por outro lado poucos eram os educadores que facilitavam essa aprendizagem, fazendo esse processo tornar-se algo mecânico, não passando de um conjunto de fórmulas e passos repetitivos que não despertavam o gosto por apreender a matemática.

Isso, foi gerando um certo desassossego, por parte de alguns educadores, que perceberam que a matemática poderia ser vista e aprendida com um outro olhar, ou seja, levar o educando a compreender o seu próprio raciocínio de uma forma prazerosa e motivadora.

Trocando o quadro de giz por diferentes materiais, transformando os conteúdos a serem ensinados em algo que possa ser resolvido na prática, como os jogos que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, poderiam alia-los a disciplina de matemática, facilitando a aquisição de novos conhecimentos. Para, se poder entender como ocorre a aprendizagem citam-se alguns autores que falam a respeito da matemática e seus objetivos.

Apesar da matemática despertar diferentes sensações, o que dará o principal sentido no processo de ensino-aprendizagem, serão as oportunidades dadas pelos educadores para os seus educandos de experimentar novos meios de construir os seus próprios conhecimentos, ou seja, a metodologia, a forma, e os recursos que serão utilizados para apresentar o conteúdo é que darão sentido para a compreensão.

A matemática além de ser uma linguagem de números é um meio de comunicação, mas até então poucas são as crianças que tem esse conhecimento, pois a longos anos ela vem com a “fama de ser difícil”. Na verdade, não é a disciplina que é difícil, mas sim os métodos como já se vem falando é que não eram apropriados para despertar a aprendizagem. Mas como vivemos num processo de mudanças a educação também está vivendo, e a matemática só terá a ganhar com esses novos métodos que é a aprendizagem através das tecnologias ou da informática.

Por ser algo novo, os professores terão que tentar se identificar com essas ferramentas em um primeiro momento, porque é como se eles estivessem reiniciando apreender a ensinar com um novo recurso que não fazia parte do seu meio. Vale lembrar que as tecnologias também não vieram somente para facilitar a aprendizagem, mas também para transformar pensamentos e os processos da construção de conhecimentos nesse caso o da matemática.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a escola terá que adaptar aos jogos tecnológicos, a atividades curriculares, criando assim, um elo virtual do jogador (educando) com a necessidade de inserir a diversidade didático pedagógica ao currículo escolar. O mesmo pode ser considerado uma forma lúdica e dinâmica, que oportuniza a interação com o conteúdo, requerendo uma preparação antecipada pelos educadores, ou seja, os mesmos devem reavaliar sempre o progresso e o regresso utilizando esse novo método.

Diferentes autores garantem que os jogos tecnológicos são importantes no desenvolvimento da aprendizagem matemática, pois os mesmos facilitam a compreensão dos conteúdos trabalhados pelos professores. Além disso, contribuem para a formação da autonomia e resolver problemas gerados no dia-a-dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém reforçar que a utilização de tecnologias digitais podem estar presentes na produção e utilização de programas didáticos, criação de banco de dados, elaboração e correção de exercícios (quiz) ou provas e testes avaliativos, simulação de fatos e fenômenos específicos da disciplina em epígrafe, resolução de problemas. É comum encontrar nos referências bibliográficos pertinentes à temática estudada nesta monografia que o uso de tecnologias digitais está incorporada na rotina de trabalho, na utilização destas em atividades ligadas ao contexto familiar; realização de atividades a cursos de aperfeiçoamento, especialmente os vinculados a EaD (Educação à Distância); a redução do tempo de trabalho como também podem indicar possibilidades de dispersão nos alunos.

É necessário uma formação continuada para que as tecnologias digitais sejam incorporadas de maneira sistêmica ao trabalho educacional, iniciando primeiramente nas disciplinas consideradas técnicas ou exatas. Também é fato comum, no cotidiano escolar nacional o sucateamento dos laboratórios de informática em muitas escolas por falta de recursos suficientes para acompanhar a atualização das inovações como por exemplo na compra regular de novos computadores e programas de última versão e com profissionais para capacitar no uso desses, muito embora há programas computacionais gratuitos que podem ser utilizados pelos professores, basta que a iniciativa pela busca dos mesmos parta dos interessados.

Por fim, o grande desafio imposto ao ensino da matemática é trazer para a sala de aula as vivências das ruas, das praças, das *lan houses* e de todos os espaços de encontros que os alunos frequentam, apoiando-se nos recursos tecnológicos disponíveis, o que certamente desmistificará o ensino da matemática e a transformará na ciência que ajuda a compreender o mundo a sua volta visto que ela é utilizada a todo momento.

Diante de um aluno que tem fascínio pelo mundo tecnológico o professor precisa ser o provedor do conhecimento e ter a ousadia de provocar a curiosidade do seu aluno fazendo uso das tecnologias e nos diversos recursos disponíveis, o que certamente desmistificará o ensino da matemática.

REFERÊNCIAS

ABBGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou. 1982.

BETTEGA, M. H. S. **Educação continuada na era digital**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação** 8ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2 – (Coleção Papyrus Educação). 2012. p. 15.

_____. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação/ Vani Morreira Kenski**. 8ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Papyrus Educação) 2012.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá/ José Manuel Moran**.- Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**/ José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. – 21ª ed. Ver. E atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MURCIA.J.A.M. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre. Artmed. 2005.

SOUZA, M. A. T. **Matemática em crise**: depoimentos de alunos indicam pontos fracos no ensino da disciplina. Revista do professor. Porto Alegre, v. 22, n. 88, 2006.

AS TECNOLOGIAS COMO VETOR DO MEDO NO IMAGINÁRIO INFANTIL

Francine Fontana¹
Bruna Milena Romanowski²
Carlos Antônio da Silva³

INTRODUÇÃO

O medo no imaginário infantil pode ser despertado por diversos fatores, dentre eles destaca-se os medos de personagens do folclore brasileiro, esses personagens são considerados como seres sobrenaturais, onde estão fortemente presentes nas mídias, estando representados principalmente nos vídeos de animação, dessa forma as crianças possuem fácil acesso a eles.

Possui como base bibliográfica os autores Levy (1994), Kenski (2012), Kalinke (1999) que humanizam o uso das tecnologias. Fazem também uma relação com a evolução das tecnologias aos tempos atuais, levando em consideração o seu uso na sociedade.

Pode-se entender que por meio do uso das tecnologias, as crianças terão acesso a meios que relatam histórias do folclore brasileiro, na maioria das vezes os personagens possuem formas atípicas, o que propicia o desenvolvimento do medo nas crianças. Esse medo é utilizado muitas vezes como uma forma de poder dos adultos sobre as crianças, ocasionando outros problemas atrelados ao medo.

Por fim, cabe ao adulto ficar atento as demonstrações de medo nas crianças, pois é ele que poderá fazer essa mediação do medo excessivo à algo que não prejudique o seu desenvolvimento.

O DESPERTAR DO MEDO NA CRIANÇA

O medo desenvolvido no imaginário da criança pode ser despertado de diferentes formas, dentre elas as principais são as que falam em monstros.

Para Roveri (2015) as histórias que contêm monstros inquietam mais os adultos, pois as crianças se encontram em uma fase que se considera a da “pureza e da inocência”, e muitas vezes os adultos restringem a criança de ter contato com esses tipos de história, no entanto, é o medo que oportuniza a criança a combater os próprios sentimentos de dor, medo e desconforto, portanto a criança não deve ser privada desse sentimento, mas sim estimulado a confrontá-los e superá-los.

Schoen e Vitale (2012) definem o medo como uma forma de proteção e de buscas de estratégias para o confronto perante uma situação de perigo. O medo ainda pode apresentar algumas características físicas no sujeito, como suor, tremedeira e alguns aspectos comportamentais, tais como dificuldade de interação, insegurança, dependência de um adulto, entre outros aspectos.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI Erechim

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI Erechim

³ Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI Erechim

O sentimento de medo está presente na vida do ser humano desde o seu nascimento até vida até a vida adulta, nesse sentido que Queiroz e Guimarães (2014) citam que o medo é diferente em cada fase que perpassa. Quando esse medo não for controlado, ele se agrava e se transforma em fobia. Em crianças de 4 a 6 anos o medo de seres sobrenaturais considera-se normal.

Quando se pensa em medo, logo vem a ideia de um sentimento negativo a vida do ser humano, no entanto Custódio (2015) relaciona o medo como sendo um sentimento prazeroso, em que muitas vezes se busca por ele, é caso do medo para entretenimento, como nos parques de diversão ou esportes radicais. Dessa forma pode-se perceber um lado positivo do medo, pois instiga o ser humano à compreender o que lhe causa estranhamento.

Um motivo para as crianças possuírem tanto medo de personagens folclóricos é que os adultos utilizam deles para controlar as ações delas, como explica Olivieri et al. (2003), em seu artigo “Pega esse menino que tem medo de careta”, onde ele relata que os adultos utilizam desses personagens para impor limites nas crianças, no entanto vai se desenvolvendo nela medo inconscientemente, e esses medos podem prejudicar o seu desenvolvimento psíquico e pode acompanhá-la durante anos ou a vida toda.

Carapuça (2017) apresenta uma trajetória dos personagens monstros, onde cita que eles estão presentes no desenvolvimento do medo nas crianças nos últimos séculos. Onde desde a Grécia antiga por meio da mitologia eles faziam parte da vida do ser humano, eram retratados como uma mistura de seres humanos com animais e serviam para amedrontar os heróis daquela época. Mesmo com o passar dos anos eles continuaram fazendo parte da história e ganharam “fama”, estando assim em telas de cinema, em livros, na mídia, entre outros lugares.

Silva (2017) sugere que é preciso ter um adulto para estabelecer uma mediação entre o medo e a criança, esse adulto serve como um “tranquilizador”. O ideal é que esse adulto possua capacitação para tal função, ou seja, um especialista, para que diminua a angústia da criança e melhore sua qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que o medo desperta sentimentos positivos nas crianças quando serve como uma forma de enfrentar o perigo, no entanto, se esse medo não for controlado ele torna-se um sentimento negativo na vida da criança, pois afeta alguns de seus aspectos comportamentais, como a dificuldade de se relacionar com outras pessoas, insegurança, bloqueio na resolução de problemas, entre outros aspectos.

Com o constante uso das tecnologias, as crianças obtêm acesso mais fácil à vídeos, principalmente via internet. O mundo da fantasia representado nos vídeos desenvolve diversos sentimentos no imaginário das crianças, como o medo quando deparadas com personagens assustadores e maldosos.

É possível afirmar que as tecnologias precisam de um uso mais equilibrado, os adultos, ou seja, os professores precisam estar atentos no que as crianças estão fazendo, pois eles devem possuir um papel fundamental, que é o papel do mediador, onde podem tranquilizar as crianças, auxiliá-las nesse processo e acompanhá-las.

REFERÊNCIAS

CARAPUÇA, B. T. **Os monstros na ilustração para a infância**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) – Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

CUSTODIO, P. C. **O fascínio pelo medo: elementos que instigam**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura plena em Pedagogia, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

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

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas SP: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **L’intelligence collective: Pour une anthropologie du cyberspace**. La Découverte, Paris, 1994.

OLIVIERI, A. P. et al. “Pega esse menino que tem medo de careta...”. **Eclética**, p. 50 -53, jul/dez 2003.

QUEIROZ, Z. F. R.; GUIMARÃES, J. M. de C. O medo em crianças de infâncias diferenciadas. **Revista Intercâmbio**, v. 5, p. 53 – 75, Montes Claros/MG, 2014.

ROVERI, Fernanda Theodoro. O que assusta nas bonecas-monstro? **Espaço e educação, Pátio**, ano 19, n. 75, p. 38-40, ago/out 2015.

SCHOEN, T. H.; VITALLE, M. S. Tenho medo de quê? **Rev Paul Pediatr**, São Paulo, 2012.

SILVA, L. C. **O medo e sua construção de sentido através da literatura infantil: uma reflexão do livro “Pequeno Manual de Monstros Caseiros”, de Stanislav Marijanovic**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo – MA, 2017.

OS DESENHOS INFANTIS E AS MENSAGENS SUBLIMINARES DE AGRESSIVIDADE NO COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS

Daniele Manteze¹
Carlos Antônio da Silva²

INTRODUÇÃO

É de longa data que o entretenimento das crianças tem sido temática de estudos em diferentes níveis, sempre buscando compreender as relações que se estabelecem entre objeto lúdico e seu interlocutor.

Muitas são as acepções acerca da problemática oriundas do ato de educar com ludicidade e as suas ferramentas. Mas desde que o espaço geográfico natural, outrora soberano no oferecimento de instrumentos, recursos e mecanismos para que o aprendizado pudesse ser mais prazeroso, foi invadido pelo oferta e disponibilização de recursos midiáticos diversos, trouxe consigo algumas reflexões que são importantes para todo aquele que está vinculado direta ou indiretamente com o mundo infantil.

É com esta intenção que se apresenta este artigo, a fim de instigar a avaliação de procedimentos metodológicos, às vezes utilizados, sem dolo, de multimeios que trazem em seu bojo, disfarçadamente complicadores e ou reforçadores do comportamento infantil em formação.

O QUE DIZEM OS TEÓRICOS ...

Do vasto referencial, disponível no universo acadêmico, sobre o uso de multimeios, fez-se a seleção de alguns entendidos como relevantes e que procuram trazer um recorte dos principais apontamentos de vários autores que escrevem sobre a temática posta, a exemplo do que é posto por Levy (1994, p. 11-18) quando afirma que as multimídias são o aspecto da revolução digital. Textos, imagens, mensagens, sons são cada vez mais produzidos de forma digital, que servem como instrumentos de informação, mas acabam “banalizando” a atividade humana. O desenvolvimento de novos instrumentos de comunicação impulsiona e ultrapassa as gerações, mas põem novas bases de problemas do laço social. Então, esse sistema de comunicação deveria permitir compartilhamento de conhecimentos e possibilidades de transformação da sociedade, permitindo a inteligência coletiva.

Moran (2007, p.38), colabora dizendo que precisa-se de educadores humanistas na educação *on-line* para experimentar formas de interação entre o virtual e presencial e ajudar a encontrar caminhos para equilibrar quantidade e qualidade nos diversos tipos de situação em que nos encontramos hoje. Diz ainda que: “[...] Necessitamos dos educadores tecnológicos, que nos tragam as melhores soluções para casa situação de aprendizagem, que facilitem a comunicação com os alunos, [...] que humanizem as tecnologias e as mostrem como meios e não como fins”

¹ URI Erechim

² Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI Erechim

Para Almeida e Valente (2012, p.60) as tecnologias “[...] propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, [...] e supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano.”

Moran (2014, p. 30-51) vai um pouco mais além, provoca dizendo que as tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros com atividades a distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estrando juntos virtualmente. “[...] Não precisamos resolver tudo dentro da sala de aula.” Diz que a imagem na televisão, no cinema e no vídeo é sensorial, sensacional e tem um grande componente subliminar, isto é, passa muitas informações que não captamos claramente. “Foca a atenção, em alguns aspectos analógicos, nas figuras destacadas, nas que se movem, e com isso conseguimos acompanhar uma história.” E prossegue afirmando ainda: “Mas deixamos de lado inúmeras informações visuais e sensoriais, que não são percebidas conscientemente.”

Neste ato reside toda a preocupação dos educadores, que deve ser também despertada nos pais e responsáveis. Moran (2014, p.51) é enfático quando diz que:

A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos caminhos do que conscientemente percebemos e de encontrar dentro de nós uma percussão em imagens [...] arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma.

Ainda para o autor Moran (2014, p. 55-56) a televisão, cinema e vídeo combinam a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Integração que começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. Televisão, cinema e vídeo encontram a fórmula de comunicar-se com a maioria das pessoas, tanto crianças, como adultos. O ritmo torna-se cada vez mais alucinante (por exemplo nos videoclipes). A lógica da narrativa não se baseia necessariamente na causalidade, mas na contiguidade, em colocar um pedaço de imagem ou história ao lado da outra. Todos podem expressar-se, emitir sua opinião, criar canais de comunicação facilmente, reservando-se às mensagens mais bem avaliadas grande divulgação e penetração entre o público. As escolas precisam também aprender a divulgar nos canais de internet e a mostrar os melhor trabalhos e projeto desenvolvidos por seus alunos. Para quem viveu a escassez de opções de TV nas primeiras décadas, a situação atual é oposta. São tantas as opções, que as mensagens se pulverizam, se dispersam e se multiplicam ininterruptamente. É muito mais complexo hoje concentra-se, focar o principal, saber escolher e avaliar a diversidade de visões que chegam até nós e de valores que são transmitidos.

As tecnologias móveis abrem os horizontes do mundo, as janelas da escola para a vida, a comunicação com múltiplos grupos por afinidade, independentemente de onde cada um esteja. As redes sociais hiperbolizam as trocas, a exposição, a publicação, a comunicação. Há um pulsar virtual muito rico e incessante, que estimula e dificulta, facilita e complica. Tudo está no virtual, tudo fica registrado, tudo pode ser compartilhado: o interessante, o problemático e o banal. O perigo está no encantamento que as tecnologias mais novas exercem em muitos (jovens e adultos), no uso mais para entretenimento do que pedagógico e na falta de planejamento das atividades didáticas. Sem planejamento adequado, as tecnologias dispersam, distraem e podem prejudicar os resultados esperados. Sem a mediação efetiva do professor, o uso das tecnologias na escola favorece a diversão e o entretenimento, e não o conhecimento. (MORAN 2014, p. 58-59)

Para Masetto (2014, p. 143) atualmente, um novo momento acontece que reabre a questão do uso ou não de tecnologias no processo educacional. Trata-se do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com o uso da internet e do

computador, com o acesso imediato e em tempo real às informações, ao conhecimento, às experiências e projetos inovadores, com a possibilidade de socialização imediata das pesquisas, com o surgimento, a multiplicação e a diversidade dos aparelhos eletrônicos e *games* digitais.

Kenski (2014, p. 15) diz que as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocamos em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologia.

Keski (2014, p. 21) fala que a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social.

As alterações sociais decorrentes da banalização do uso das tecnologias eletrônicas de informação e comunicação e do acesso a elas atingem todas as instituições e espaços sociais. Na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade. Um saber ampliado e mutante caracteriza o estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade. (KENSKI, 2014, p. 41)

Neste sentido, cabe perguntar se estes diálogos estão sendo construídos no espaço educacional. O uso frequente do ciberespaço pelos discentes cria situações onde as mídias digitais começam a permear, sem autorização ou permissão formal, as práticas educacionais e as relações sociais entre os habitantes do ambiente escolar, como alunos, professores, funcionários e direção. Na verdade, a Cibercultura estreitou a dicotomia entre os espaços de habitação da realidade e do virtual, provocando mudanças irreversíveis na hierarquia do saber, no acesso a informação, nos processos de negociação escolar e principalmente criando conflitos de interesse, no que diz respeito ao conhecimento que se pretende ensinar e o conhecimento que se pretende adquirir. Portanto, com o crescimento destas redes digitais no cotidiano escolar, mesmo que este feche os olhos para esta realidade contemporânea, torna-se importantíssimo levantar o debate sobre as direções e reações que o ensino científico e tecnológico pretende tomar dentro das escolas, uma vez que, além da instrumentação técnica, necessita-se olhar da mesma forma para as mudanças comportamentais, éticas e de valores provocadas pelo contexto da Cibercultura. Atualizar a formação escolar para uma cidadania digital, enquanto indivíduo imerso em um determinado tempo social e histórico, é um movimento de regulação e de garantia para assegurar um direito básico e primordial de todos (BASTOS, 2017).

Para Moran (2018, p.9) a intensa expansão do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) sob forma de diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio, utilizados em diferentes espaços, tempos e contextos, observada na segunda década do século XXI, gerou e continua gerando mudanças sociais que provocam a dissolução de fronteiras entre o espaço virtual e espaço físico e criam um espaço híbrido de conexões. Na convergência entre espaços presenciais e virtuais surgem novos modos de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, por meio de uma diversidade de tecnologias e linguagens midiáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender. Essas mudanças convocam participação e colaboração, requerem uma posição

crítica em relação à tecnologia, à informação e ao conhecimento, influenciam a cultura levando à emergência da cultura digital.

Para Nicolelis (2018, p. 5) o excesso de uso de *tablets* e *smartphones* ativa os mesmos circuitos envolvidos em vícios com álcool e drogas. Ou seja, esses dispositivos realmente causam um vício, prejudicando o desenvolvimento da criança. Há um superdesenvolvimento da capacidade de absorver estímulos visuais, em detrimento, por exemplo, da empatia, da capacidade de conviver com outras pessoas. Além disso, a experiência humana é muito mais ampla do que o mundo digital. Quando se pinta ou desenha, por exemplo, as informações passam direto do cérebro para o papel. Ao envolver o corpo na transcrição de pensamentos e emoções, a pessoa está desenvolvendo uma capacidade muito maior do que simplesmente treinar a mão. Trata-se de representar no papel aquilo que foi imaginado, o que é muito importante para a criatividade. A expressão das emoções também é outro fator fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este artigo que teve como objetivo de instigar a avaliação de procedimentos metodológicos do uso excessivo dos multimeios no decorrer do comportamento infantil em formação, pode-se constatar a grande variedade de recursos que podem ser utilizados com esse público alvo, na finalidade de ampliar a inteligência coletiva, fazendo uma interação com o mundo virtual e o real.

Verificaram-se por meio dessa leitura, as possibilidades de interação com as aprendizagens infantis, bem como o uso de recursos audiovisuais, sonoros e de movimentos, nas práticas educacionais, surgem novos métodos de ensino/aprendizagens que possibilitam um planejamento pedagógico atualizado, integrando o mundo tecnológico de uma forma humanizada mediada pelos professores.

Notou-se que por meio da utilização excessiva e não orientada desses recursos midiáticos, podem ser encontrados disfarçadamente complicadores e ou reforçadores do comportamento infantil que está em formação. Por meio da interação, envolvimento os recursos midiáticos podem transmitir, inerente ao inconsciente, mensagens que podem influenciar direta ou indiretamente no comportamento infantil. A mídia televisiva, por meio do desenho animado infantil, potencializa os comportamentos, as condutas e os jeitos de viver, transferidos pelos personagens infantis assistidos pela criança.

Evidencia-se que não deve haver um distanciamento das crianças dessa era digital, pois a mesma possibilita inúmeras possibilidades de interação, socialização, aprendizagens significativas, culturais entre outras. O que notabiliza-se, que os recursos digitais necessitam de um comprometimento dos adultos com a criança, ou seja, que esse contato com as tecnologias não seja trocado pela interação social e que sobressalte na construção das inteligências coletivas, buscando um desenvolvimento sadio e rico de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. VALENTE, J. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12. n. 3. p. 57-82. Set-dez. 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas. SP. Papirus. 2012.

BACICH, L. MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico/prática.** Porto Alegre. RS. Penso. 2018.

DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GOMIDE, P. I. C. A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. **Psicol. Reflex. Crit.** [online] v. 13. n.1. p. 127-141. 2000.

HOLANDA, F. C. C. VIANA, J. L. Indução de comportamentos (NEUROLAW): Obsolescência programada na sociedade pós-moderna e uma reflexão sobre as relações de consumo. **Revista Argumentum.** Marília/SP, v. 19,n. 1, p. 111-127. Jan-Abr., 2018.

LEVY, P. L'. **Intelligence collective: Pour une anthropologie du cyberspace.** La Découverte, Paris, 1994.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: **Novos desafios e como chegar lá.** Campinas. SP. Papiros. 2007.

MORAN, J. M. MASETTO, M. T. BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas. SP. Papyrus. 2014.

MOTTA, B. S. BITTENCOURT, M. VIANA, P. M. F. A influência de Youtubers no processo de decisão dos espectadores: uma análise no segmento de beleza, games e ideologia. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em comunicação.** Brasília, v.17. n.3. set-dez., 2014.

NICOLELIS, M. A. L. Aprender a ensinar: Ajude seu filho a conviver bem com a era digital. **Revista Sistema de Ensino Positivo**, n. 4. p. 4-7. 2018.

OLIVEIRA. L. A. P. **O mundo da ficção distancia tanto do mundo real?** Questões sociais e influência no comportamento infantil- juvenil a partir de produtos midiáticos. Uberlândia. 2017.

VOCABULAIRE DE LA PSYCHOLOGIE. **Press Universitaires de France.** Edicione Akal, S.A 1993. Madrid. España.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO SER HUMANO

Leandra Sacon¹
Micheli Santa Catarina²
Idanir Ecco³

INTRODUÇÃO

A educação como prática humanizadora visa à formação do ser humano considerando-o na sua totalidade, bem como, vivenciar valores nesta mesma perspectiva. O ser humano por ser inacabado e estar sempre em constante formação, precisa de uma educação que lhe faça pensar e refletir suas práticas diante da sociedade.

Este artigo tem como principal base teórica as reflexões propostas por educadores como: Freire (2002) que salienta que o ser humano não se educa sozinho, pois convive e se educa em sociedade; para Brandão (2007) o ser humano está em constante formação, e os processos educacionais pode torná-lo mais humanizado. Por outro lado, Medeiros (2016) enfatiza que a prática de formação humana, deve promover a integralidade do sujeito e a condição humana do mesmo.

Esta elaboração, portanto, tem como objetivo, a partir da reflexão sobre o(s) conceito(s) de educação, compreender, mesmo que brevemente, em que consiste a educação humanizadora, bem como, quais princípios são fundamentais para a sua concretização no exercício da profissão docente, considerando a formação do ser humano.

Por fim, pode-se dizer que a educação como prática de formação do ser humano deve levar em consideração os conhecimentos, os saberes, as vivências, os contextos, as expectativas de vida... e, a partir disso, possibilitar a construção de novos pensamentos para que o aluno qualifique suas ações e reflita suas atitudes antes de praticá-las.

PRIMEIRAS PALAVRAS: EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

A educação é um termo com múltiplos significados que são abordados por autores variados, em que cada um direciona o seu conceito para uma linha de pesquisa. No entanto, para educação humanizadora encontra-se um número reduzido de referenciais teóricos que argumentam sobre este tema. Constata-se que quando se trata de humanização as pesquisas direcionam seus olhares para a área da saúde e poucas são voltadas para a área da educação.

A origem da palavra educação revela sua ambiguidade já nos dois termos utilizados, porém com significados distintos: “educare” e “educere”. O “educare” significa criar, nutrir, orientar, ensinar, treinar, conduzir o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar, ou seja, de fora para dentro (ROMÃO, 2008). Este conceito alinha-se à “Educação Bancária”, em que o professor se constitui num transmissor de informações, tendo como princípio ensinar, repassar, depositar seus conhecimentos no educando. O aluno, nesta situação é considerado como um receptor de informações. Este modelo de educação desumaniza os seres humanos participantes do processo educacional, eles serão guiados pelo

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia - URI Erechim¹

² Acadêmica do Curso de Pedagogia - URI Erechim

³ Professor do Departamento de Ciências Humanas - URI Erechim

pensamento do professor não havendo discussões e reflexões sobre o que foi repassado. Por sua vez, o termo “educere” significa extrair, fazer nascer, tirar de, provocar a atualização de algo oculto, promover o surgimento de dentro para fora, das potencialidades que o indivíduo possui (ROMÃO, 2008). No ato de educar a partir desse conceito, o professor terá o papel de mediador do conhecimento. O aluno é quem vai à busca de informações para a construção dos seus conhecimentos, assim a relação pedagógica é caracterizada pelo aprender e não pelo ensinar. Esta concepção está relacionada com a Educação Libertadora porque ao contrário da Educação Bancária, objetiva a humanização dos educandos, em que terão espaço para dialogar, refletir e produzir conhecimento. O professor passará a mediar os processos de aprendizagem.

A educação tem um forte poder na sociedade, pois está vinculada com a estrutura social: “a educação não é uma realidade autônoma e neutra, mas eminentemente social e política, significando que a educação só é compreensível através do seu vínculo com a estrutura social de que faz parte integrante e em função da qual está sua natureza e objetivo.” (OLIVEIRA, 2006, p. 47).

A educação não tem hora e nem lugar determinado para que aconteça, ela acontece em qualquer espaço que tiver interação, diálogos, trocas de experiências e conhecimentos com outros seres humanos. É repassada de gerações para gerações, de modo especial pela cultura e pelo trabalho, refletindo na formação do ser humano (BRANDÃO, 2007).

A educação tem um poder bem forte nas relações entre as pessoas, pois insere-as numa sociedade, mediante trocas de experiências e vivências. Assim, educam-se informalmente a partir do modelo que é dominante na sociedade em que vivem, passando de gerações para gerações a sua forma de educar, ensinar e aprender. Existe, também, a maneira formal de educar que se diferencia da anterior por acontecer em instituições educativas, como por exemplo, na instituição escolar.

Ainda sobre educação, Brandão (2007) ressalta a sua importância na prática social, é por meio dos saberes e das trocas de diálogos em uma cultura que o ser humano constitui-se como um ser de possibilidades. É a convivência com outros seres humanos que os torna cada vez melhores.

Percebe-se, com o decorrer da evolução histórica dos conceitos de educação que desde o início sempre foi relevante a ação educativa dos pais, pois é o momento em que a criança terá os seus primeiros contatos com pessoas de uma sociedade. Sendo assim, no momento em que a família educa os filhos, já está direcionando-os para sua cultura, seus costumes e seu modo de ser. É importante ressaltar que pela educação é possível formar cidadãos com liberdade de pensar, criticar, respeitar e ter seu posicionamento. Outrossim, sempre que houver relações humanas, em qualquer espaço da comunidade, estes estarão educando-se entre si.

A concepção de educação libertadora e humanizadora defende a ideia de que o ser humano é um ser pensante, um ser inacabado e capaz de interagir com diferentes contextos e situações que perpassem o processo de ensinar/aprender. O termo humanizar, segundo Waldow e Borges (2011), afirma que o ser humano está vinculado com a sua ação de tornar-se cada vez mais humano, considerando o cuidado com si próprio e com os outros, dando importância fundamental para os valores da vida humana.

Para melhor entendimento, Braga (2012, p. 33), explica-nos que:

A compreensão de humanização, sob a ótica de Paulo Freire, é feita a partir de três perspectivas: antropológica, que reconhece a historicidade como produção humana; pedagógica, que considera o diálogo como mediação entre sujeitos históricos; e ético-política, que considera a autonomia como expressão do concreto pensado do devir humano.

A dimensão antropológica revela o processo histórico do ser humano concebendo-o como um ser que está em constante construção, constituindo-se nas múltiplas relações, partindo da realidade que o cerca. Nesse sentido, a dimensão pedagógica incorpora o diálogo como elemento fundamental para o processo de reflexão e ação. Assim o aluno mediante a interação com outras pessoas busca, além de aprimorar a aprendizagem, compreender e encontrar uma maneira de melhorar a sociedade.

O homem por ser inacabado precisa viver no mundo e com o mundo, ambos estão relacionados no desenvolvimento do ser humano, pois este precisa de um espaço na sociedade para poder usufruir e admirar tudo o que acontece na realidade com o tempo real. E, para transformar a sociedade, é fundamental o homem compreender o mundo em que vive, não somente agir como um espectador da realidade e fazer tudo o que lhe é imposto, sem nenhuma argumentação. É necessário que o homem assuma como princípio fundamental para a mudança da sociedade a ação e a reflexão a partir da realidade observada e das relações com os outros.

Seguindo a ideia de que a educação acontece por meio das atitudes do ser humano e entre seres humanos, constata-se que isto é uma tarefa humanizadora, explicada por Bazarra, Casanova e Ugarte (2008, p. 8):

Educar é humanizar; é crer e confiar no ser humano, e é estar disposto, permanentemente, engrandecer em todos, e em cada um de nossos alunos, a globalidade de suas possibilidades, isto é, aumentar neles o potencial de inteligência, de sensibilidade, de solidariedade e de ternura que se esconde em sua humanidade.

Observa-se, com certa facilidade, que na atualidade grande número dos educadores estão preocupados em vencer os conteúdos do livro didático, não se importando com o aprendizado dos valores humanos. Dessa forma, aumenta o desinteresse dos alunos pelas aulas, pois não se consegue fazer uma ligação do que a escola trabalha com a vida de cada um. A gestão escolar pode fazer a diferença no processo educativo buscando criar um ambiente escolar com dignidade, respeito e amorosidade entre os educadores e os educandos, e com toda a comunidade envolvida. Entretanto, o educador que parte da vivência e dos valores dos seus alunos para planejar suas aulas, deixando espaço para o diálogo entre a turma estará fazendo grande diferença na formação humana de cada um. Nessa perspectiva Toniolo e Henz (2018, p. 06), ressaltam que “A escola é lugar de gente e tudo o que nela acontece deve estar a serviço do ‘ser mais’, da genteidade de todos que participam dos processos educativos que intencionalmente, com objetivos claros, são desenvolvidos.”

De acordo com o que foi citado acima e com a realidade educativa observada nas escolas, com grandes índices de crescimento da violência entre alunos e ou para com professores revela-se a necessidade de trabalhar com os alunos na perspectiva de uma Educação Humanizadora, pois promove valores, virtudes, ética... acreditando e confiando no ser humano, concebendo-o como um ser de possibilidades, que está sempre em transformação de si e do mundo.

A Educação Humanizadora preocupa-se com a formação dos indivíduos de modo que estes possam pensar, refletir e agir contribuindo para a construção de uma sociedade melhor, respeitando e dialogando com outros seres humanos. É com esta interação com outros indivíduos, sendo eles homens e mulheres, que o ser humano consegue transformar e melhorar as condições de vida da sociedade em que participa. Para que esta mudança aconteça de maneira satisfatória é imprescindível conhecer e valorizar o lado humano de cada um.

No momento atual, com situações de violência nas escolas é de fundamental importância que toda a equipe escolar reflita e reconstrua sua prática educativa, enfatizando, como elementos essenciais da ação pedagógica os valores humanos, respeitando e

promovendo o que cada aluno “carrega” consigo, sua cultura e suas vivências; e para isso é necessário organizar e planejar o trabalho pedagógico de maneira que este possibilite condições de se tornar humano.

Para a educação ser verdadeiramente humanizadora ela precisa ter como princípio a reflexão sobre as ações do homem, como afirma Guareschi e Biz (2007) a educação humanizadora passa pelo tripé da dignidade humana que constitui o ser humano, sendo este formado pela consciência, pela liberdade e pela responsabilidade. Assim, educar é um processo ativo que constitui a reflexão e interação entre os humanos no seu dia a dia, na vivência em sociedade, estando sempre em constante transformação por meio da reflexão e ação do homem.

Numa sociedade cada vez mais globalizada, com mais tecnologia de comunicação e grandes avanços no conhecimento científico, o ser humano prioriza o manuseio desses equipamentos eletrônicos, ao invés de dialogar com as pessoas que o cercam. Desta maneira, observa-se que acontece uma defasagem na formação humana, pois o diálogo que é um dos princípios fundamentais para esta formação está sendo reduzido como elemento da prática para muitos indivíduos em seus contextos de ação.

Na escola, é possível “dar o primeiro passo” para a Educação Humanizadora, começando pela reflexão e reformulação das práticas educativas, com o envolvimento dos profissionais escolares. Com isso, os alunos que ali frequentam podem reorientar suas atitudes de acordo com o que é refletido e dialogado na sala de aula. Portanto, é valorizando o Ser Mais e acreditando na capacidade do ser humano que acontece a formação humanizadora dos que participam do processo educacional.

O diálogo é uma das virtudes fundamentais para a humanização, pois como já foi mencionada a educação acontece em qualquer ambiente que houver interações. Assim sendo, a melhor maneira de construir uma Educação Humanizadora é promover o diálogo entre os homens e mulheres pensando na construção de uma sociedade mais amorosa, respeitosa, digna, solidária, criativa e crítica. Como afirma Freire (2002, p. 69), “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Desta maneira, o educador e o aluno vão constituindo-se como seres humanos. São nos momentos de diálogos e de trocas de saberes que cada um vai construindo suas concepções, contribuindo assim para sua formação humana.

A educação na sociedade globalizada predominantemente atende as exigências do mercado do trabalho, objetivando desenvolver uma formação adequada para cumprir essas exigências. Desta forma, o ser humano está vivendo para agradar o mercado de trabalho e continuar repetindo o que lhe é repassado. Para desenvolver uma Educação Humanizadora é necessário preocupar-se com a qualidade de vida do ser humano e dar oportunidades para que ele desenvolva suas concepções que acredita ser essenciais para a mudança de si e da sociedade.

Uma Educação Humanizadora concretizar-se-á na medida em que o ser humano estiver livre para fazer suas escolhas, sendo elas pensadas e refletidas antes de colocá-las em ação. Para o ser humano desenvolver suas potencialidades é preciso ter uma correlação entre os assuntos/conteúdos da escola com o que é vivenciado na sociedade. Assim a escola será importante para a vida de cada um que faz parte dela, pois entende-se que esta instituição educacional dará importância para o trabalho voltado as relações humanas, sendo, elas orientadas pelo respeito, pela dignidade e pela amorosidade entre as pessoas.

Quando se fala em Educação Humanizadora, quer-se dizer que o aluno será visto e valorizado como um ser que vai entrelaçando seus sentimentos e assimilando com a realidade da sociedade em que vive. Nos dizeres de Medeiros, a prática docente humanizada promove a condição humana e a integralidade do sujeito, esta se preocupa com o lado humano dos

indivíduos, com seus valores e conhecimentos e, é por meio do diálogo que desenvolverá sua prática de humanização respeitando a diversidade de pensamento de cada um.

Mediante a sociedade globalizada, resgatar princípios da formação humana, constitui-se num desafio para educadores e educandos, em razão de que observa-se que o aumento das tecnologias de informações está desqualificando as relações humanas e as pessoas depositam sua concentração maior em um aparelho eletrônico.

Para os autores Braga e Fagundes (2017), a educação como prática da formação do ser humano está presente no espaço escolar de diversas maneiras, como por exemplo, no currículo, no Projeto Político Pedagógico (PPP), na organização do trabalho pedagógico na sala de aula e em qualquer atividade organizada pela gestão escolar. Desde que esta leve em consideração os princípios da educação humanizadora, visando tornar os alunos mais humanos e conscientes da sua valorização como pessoas humanas.

A prática pedagógica que visa a Educação Humanizadora possibilita aos alunos direcionarem seus pensamentos e atitudes para a autonomia, estabelecendo relações entre os educadores, os alunos e a comunidade em geral. Essa prática desenvolvida no espaço escolar tem como ponto de partida a realidade concreta, é com base nas situações-problemas presentes naquela comunidade que a escola juntamente aos seus alunos propõe momentos de diálogo, no qual todos têm direito de refletir e fazer suas colocações a respeito do que está sendo tratado e junto encontrar uma ou mais maneiras de resolvê-lo.

Em sua pesquisa Medeiros (2016) aponta que a prática docente humanizada busca, por meio do diálogo entre professor e aluno, a promoção de ações visando à construção do ser mais, de estar em constante crescimento, refletindo e agindo na sociedade de acordo com os valores humanos. E propõem também que o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, para que o ser humano possa se constituir nas situações de desumanização, presente no do seu dia a dia, como um sujeito crítico, transformador e humanizador da sociedade pertencente.

A partir do momento que o educador adotar uma concepção de ser humano, esta vai direcionar a sua ação pedagógica, como nos explica Ecco (2014, p. 67): “Ao assumir o ser humano como ser de transformação, o fazer educativo docente prima pela mudança, organiza e promove situações para que os diferentes sujeitos educandos possam expandir sua condição ontológica de ser mais.” O educador precisa estar ciente e seguro da concepção que acredita ser a ideal e a qual deseja seguir suas ações e princípios, pois a partir dessa escolha é que acontecerão as transformações.

De acordo com os dizeres de Freire (2006), o ser humano não nasce pronto, mas sim, é um ser inacabado que vai se desenvolver, crescer e se constituir humanamente, tornando assim um ser que está sempre em busca de aperfeiçoar sua vida, com a convivência e interação de outros seres humanos. A educação vista como prática da liberdade do ser humano o considera um ser pensante que será desafiado nas suas ações na sociedade para que este reflita e encontre uma solução para o que foi proposto, sendo assim se rompe a alienação presente no ser humano.

É por meio do diálogo que o aluno será sensibilizado para refletir e por suas ações em prática, procurando resolver os problemas relacionados com os valores humanos presentes na sociedade, contribuindo para a formação cidadã dos alunos. Observa-se o quanto a educação dos valores humanos está ficando escassa na sociedade dos dias de hoje. Isto revela a importância de resgatar essa prática humanizadora na formação das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como prática de formação do ser humano visa o diálogo como um componente importantíssimo na vida em sociedade. É por meio desta prática que as pessoas constituem-se como um ser cheio de possibilidades para transformar o mundo em que vivem.

Diante disso, é imprescindível que o ser humano tenha em sua formação uma educação que visa os valores humanos. A educação humanizadora propõe ao cidadão uma formação mais humana, no qual a pessoa age colocando-se no lugar do outro e valorizando a sua cultura e o seu modo de ser. É por meio desta educação que as pessoas constituem-se, verdadeiramente, como seres humanos.

Portanto, a educação deve ser pensada como prática para a formação do ser humano, tendo em vista a sua contribuição para resgatar os valores humanos. Com a prática da educação humanizadora, pode-se acreditar em um mundo melhor. Assim, a relação com as pessoas da sociedade será aprimorada, levando em consideração a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BAZARRA, L.; CASANOVA, O.; UGARTE, J. G. **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

BRAGA, M. M. S. de C. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire pra escola pública. Orientadora: Maria Eliete Santiago. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13014>>. Acesso em 25 set. 2018.

BRAGA, M. M. de S.; FAGUNDES, M. C. V. **Prática pedagógica e didática humanizadora**: materialidade de pressupostos de Paulo Freire. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.2, p. 524-549 abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/32146>> Acesso em 22 ago. 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ECCO, I. **Virtudes docentes para a educação humanizadora**: revisitando Paulo Freire. Erechim – RS. EdIFAPES, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

GUARESCHI, P.; BIZ, O. Mídia, globalização e violência social. In: HENZ, Celso Ilgo;

ROSSATO, R. (Orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007. p. 97 – 121.

MEDEIROS, C. M. da C. de. **Prática docente humanizada**: possibilidade no cotidiano docente. Caicó – RN, 2016.

OLIVEIRA, I. A. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ROMÃO, J. E. Pedagogias de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 8-22, jul./dez. 2008.

TONIOLO, J. M. dos S. de A. HENZ, C. I. **Humanização das práticas educativas**: um compromisso de todos os gestores. Disponível em:
<<http://unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/HUMANIZA%C3%87%C3%83O%20DAS%20PR%C3%81TICAS%20EDUCATIVAS.pdf>> Acesso em 21 ago. 2018.

WALDOW, V. R.; BORGES, R. F. **Cuidar e humanizar**: relações e significados. Acta Paul Enferm, 24 mar. 2011, p.414-418. Disponível em: <<https://www2.unifesp.br/acta/pdf/v24/n3/v24n3a17.pdf>> Acesso em 9 set. 2018.

O CURRÍCULO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lurdes Casa¹
Marjana Lourdes Ostroski²
Anelise Brod³

INTRODUÇÃO

O currículo na Educação Infantil é um instrumento importante no ato de educar, que precisa ser constantemente analisado, avaliado e adequado para cada contexto escolar, sendo importante refletir e discuti-lo fundamentado no Referencial Curricular Nacional, dos estudiosos no assunto, proporcionando um instrumento, um eixo norteador indispensável das práticas docentes no fazer pedagógico.

O referencial bibliográfico apoia-se nos seguintes autores: Santos e Lopes (1997), que discutem sobre a importância de trabalhar com projetos pedagógicos, respeitando as diferentes culturas presentes nas escolas. Também contribui com a discussão teórica Bassedas, et al. (1999), indicando que o currículo informa quando, como e o que ensinar e avaliar nos conteúdos educativos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018), sendo um documento de caráter normativo compõe um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica informando que todas as crianças tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante do exposto tem-se como objetivo refletir sobre como aprofundar a importância do currículo e como está sendo inserido na Educação Infantil.

Finalizando, é possível afirmar que o currículo é um instrumento importante de construção, utilizado como um orientador do trabalho do professor na formação educacional da criança, ajudando-a a se identificar como um ser único, assegurando seu crescimento, a convivência com o outro e sua aprendizagem. O planejamento abrange diversos aspectos e no ambiente escolar apesar de existir diversos cargos, só quem tem a vivência em sala de aula é capaz explorar, analisar e atribuir as atuais necessidades do currículo.

CONCEITUANDO O CURRÍCULO

O currículo educacional brasileiro vem adquirindo clareza e contexto em suas reformulações nos diversos graus de ensino, sendo utilizado como um importante instrumento no desenvolvimento de renovação, transformação e socialização de valores e engajamento, definindo conhecimento bem como um conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos associando com o que eles são, pensam, sabem e o que aprendem proporcionando a reconstrução dos conhecimentos já obtidos, tendo como estratégias e argumentos, os acontecimentos nas escolas ou sala de aula. O cuidar e educar faz parte desde que elas são pequenas da prática educacional. Toda a prática social como contar história, banhar os bebês,

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia - URI Erechim

² Acadêmica do Curso de Pedagogia - URI Erechim

³ Professora do Departamento de Ciências Humanas - URI Erechim

alimentá-los são vivências que integram o desenvolvimento do currículo da criança sempre baseado nos objetivos da instituição escolar para introduzi-las a uma comunidade.

A escola teria o desafio de incorporar a cultura culta sem desvalorizar a cultura de origem cuidando para que seja considerado o respeito, a liberdade e a autonomia, criando e integrando redes de comunicação e consumo, construindo espaços de contestação e de lutas não somente de dominação.

Segundo os autores Santos e Lopes (1997):

[...] a luta no campo educacional inclui a abertura de espaços para que as culturas dos grupos excluídos do currículo escolar tenham condições de serem representadas, por meio de narrativas que valorizem e deem voz as suas experiências, condição fundamental para a criação, a ampliação e a consolidação de uma democracia radical.

No espaço escolar é importante os educadores trabalharem projetos pedagógicos que deem sentido à diversidade cultural não somente para reconhecer, mas, também valorizar e respeitar as diferentes culturas presentes nas escolas, implantar conceitos de multiculturalismo nas propostas curriculares reduzindo assim o preconceito social das minorias étnicas.

O termo currículo é pouco considerado nos planejamentos atuais das reformas educativas como nos explica as autoras Bassedas, (1999), como ele se concretiza nas etapas “no que se refere as crianças menores, tanto no primeiro ciclo – Creche (0-3) – como no segundo ciclo – pré-escola (4-6).”

A educação integra as crianças como um instrumento para transmitir os conhecimentos, culturais de uma geração a outra, mas a escola também precisa permitir que o aluno atue de maneira crítica sobre os saberes culturais

Cada comunidade ou cada país desenvolve diferentes decisões curriculares sobre o que é mais ou menos importante que se aprenda, com situações ou atividades em que as crianças desenvolvam suas capacidades cognitivas, de linguagens com um projeto educativo, para compor um currículo com perspectivas e decisões adequadas em que a sociedade dirige as crianças. Na educação infantil os conteúdos, objetivos e orientações didáticas devem ser orientativas (que aponta para um objetivo), não prescritivas (regulamentado), mas que sirvam de orientação aos professores para organizar as características em que identifique os conteúdos das diferentes áreas. O currículo informa quando, como e o que ensinar e avaliar nos conteúdos educativos, a criança constrói a sua noção de identidade – conteúdo conceitual – com diversas atividades que a diferencia de outra pessoa como o seu nome, o nome de outros membros da família, essa associação é fundamental para a criança se desenvolver e socializar com outros alunos. O conceito de conteúdo é entendido como o que a criança precisa aprender (a descoberta de si mesma, do meio social e natural, as linguagens...).

No primeiro ciclo com crianças de 0 à 3 anos, a descoberta de si mesma refere-se a construção da identidade psicológica da criança que está ligado ao conhecimento, controle e domínio do próprio corpo assim como a introdução a aquisição dos principais hábitos (higiene, saúde e nutrição), a criança depende muito do adulto para lhe ajudar nas necessidades, mas com o passar do tempo ela irá adquirindo autonomia para resolver essas atividades.

A descoberta do meio natural e social tem por objetivo desenvolver o crescimento pessoal da criança e a adaptação ao seu meio, onde ela constrói sua identidade, o ambiente onde ela vive o grupo a que ela pertence faz com que ela perceba e compreenda a sua própria participação e conhecimento do que está sendo construído.

A intercomunicação e as linguagens na educação infantil representam a realidade para criar, comunicar e divertir.

Sobre o segundo ciclo com as crianças a partir dos 3 aos 6 anos se faz necessário aproveitar o interesse que elas manifestam para aprender coisas novas, utilizando a linguagem verbal, propondo situações ou acontecimentos que fazem elas perguntar, escutar, permitir que elas continuem aprendendo. O interesse delas em serem grandes, em crescer faz com que elas alcancem autonomia nos hábitos pessoais, mas o mais importante ainda é a comunicação entre a família e a escola.

O projeto curricular é uma ferramenta fundamental para a tomada de decisões, a melhoria da qualidade do ensino, para a formação permanente e para uma ferramenta documental, sendo utilizado para uma melhoria da prática. Com as reformas educacionais a equipe tem autonomia para aplicar seu próprio projeto, no ensino às mudanças são fundamentais e devem ser construídas e modificadas dependendo das circunstâncias. Os componentes básicos do currículo são como ensinar, quando ensinar, o que ensinar e o que avaliar como avaliar e quando avaliar. Por meio da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 21. Sabatatoski (2015) explana “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”.

A Educação Infantil traz uma alteração imposta pela lei 11.330/06 que torna obrigatória a matrícula dos alunos de zero a seis anos de idade, Carneiro (2010) relata que: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Dessa forma, se define a sua área de conquista (desenvolvimento integral nos aspectos físicos, psicológico, intelectual e social), a importância da Educação Infantil cresce em vista que o planejamento pedagógico e os currículos deverão estar em conformidade com as atividades e programações adaptáveis, respeitando a faixa etária da criança e seu desenvolvimento.

A prática escolar trabalha com atividades que tem como foco o planejamento lúdico-pedagógico e um conjunto multifacetário o que ajuda a criança a entender melhor o seu espaço e absorva parâmetros onde a cooperação, a tolerância e o respeito ao outro e seu individualismo ultrapasse sua autonomia. Com um conjunto de metas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação em decorrência de oito anos apesar de ter sido promulgada a lei somente 35% das metas foram alcançadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, que compõe um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, que todos os alunos dispõem de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados.

[...] o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo um documento normativo que se aplica exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com fundamentos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas nas instituições escolares.

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, dissertava o entendimento de que a Educação Infantil era um período precedente, imparcial e preparatória para a escolarização, que começava no Ensino Fundamental. A Educação Infantil é a introdução e o fundamento do processo educacional. O acesso na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças de seus familiares para entrarem na sociedade. No contexto das creches e pré-escolas, o cuidado e o processo

educativo são inseparáveis, quando o professor acolhe as vivências e os conhecimentos e conecta com suas propostas pedagógicas torna-se um dos objetivos para ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens como a socialização, a autonomia e a comunicação.

A importância de formar seres autônomos, descobridores e curiosos é a finalidade da educação não somente sobre a autonomia do cuidar de si próprio, mas também em seu aspecto moral, no artigo "Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais", a autora adverte: "[...] trabalhar com e para a autonomia não significa cada um fazer o que quiser, mas fazê-lo para o bem do coletivo, considerando que minha ação interfere na ação do outro e no andamento do grupo; é saber-se responsável e comprometido com os acordos que sustentam a vida em grupo."

Deve haver um equilíbrio na transição da educação infantil para o ensino fundamental garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças de modo que essa nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Esses objetivos a serem explorados contêm todo o segmento da Educação Infantil, que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental.

A estruturação de tempo e espaço, a organização do ambiente assim como a seleção de materiais e propostas de atividades incentiva a criança a construção, a percepção e organização da sua rotina, considerada como um campo para o seu desenvolvimento curricular priorizando o cuidar e educar, no artigo Organização curricular na educação infantil: o cotidiano e a rotina como experiências pedagógicas as autoras argumentam que: "[...] as rotinas devem se configurar como campo de experiência e como organização do trabalho pedagógico, priorizando a formação da criança, sendo foco permanente no planejamento do professor."

As famílias, a sociedade e as instituições são responsáveis em realizar ações que colaboram para o papel educativo de grande importância para a educação infantil, para que tenhamos uma educação escolar que assegure as habilidades mínimas para o estudante compreender melhor o mundo, suas transformações e as formas de intervenção. O professor deve ter condições de orientar o caminhar do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos, para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados, assim o professor pode promover por meio de diversas metodologias a interação necessária entre a criança e o mundo a sua volta, podendo mostrar também as diferentes situações e questões que estão presentes na vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os estudos feitos sobre currículo na Educação infantil foi possível identificar que os conteúdos elencados não apresentam muita variação, a Base Nacional Curricular orienta sobre como o currículo deve ser implementado nas instituições, as obras literárias contribuem para o que se considera fundamental, a elaboração de projetos educativos pedagógicos, a estruturação cultural e social, o cuidar e educar visando sempre o crescimento educacional e social da criança. A importância de um currículo bem pensado baseado e elaborado nos objetivos da instituição escolar com uma educação coparticipativa entre educadores e crianças é fundamental para uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E. HUGUET, T, SOLÉ I. **Aprender a Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1999. p. 55 à 86, 254-260.

MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, SP. Papiros, 1997.

SANTOS, L. L. de C. PAIXÃO, LOPES, J. de S. M. Globalização, Multiculturalismo e Currículo in: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, SP. Papiros, 1997.

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/10814>

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p46>

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf

METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE

Louise Cerqueira Feijó¹
Franciele Fátima Marques²

INTRODUÇÃO

A aprendizagem por meio das metodologias ativas, promove estímulos aos estudantes para a construção do saber, ao validar conhecimentos pela análise de problemas. Portanto, por intermédio desta abordagem metodológica, o indivíduo se envolve em seu objeto de estudo, pois seus sentidos são estimulados para a aprendizagem.

Ampara este artigo nos postulados apresentados por: Bacich e Moran (2018) que reflete sobre as metodologias ativas, a inserção das tecnologias digitais de inovação e comunicação (TDIC), analisa contribuições, riscos e mudanças provenientes da interação da cultura digital à prática pedagógica. Bacch, Neto e Trevisani (2015) conceituam o conceito de aprendizagem híbrida. Meyers e Jones (1993) pontuam sobre a aprendizagem ativa, ou aprendizagem significativa. Vickery (2016) realiza uma reflexão sobre a Teoria Cognitiva de Jean Piaget com a Pedagogia Crítica. Plunkett e Beckerman (2014) exemplificam a metodologia *Flipped classroom* (Sala de aula invertida) como um exemplo de metodologia ativa. Munhoz (2015), Bonwell e Elson (1991) abordam a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (APB) e Aprendizagem Baseada em Investigação (APIn).

O presente artigo apresenta por temática central uma abordagem a respeito das metodologias ativas voltadas para a promoção da autonomia em estudantes, a fim de facilitar a construção de conhecimentos. São exemplificadas as características das metodologias ativas, com ênfase na resolução de problemas, ao realizar uma reflexão respaldada na literatura.

METODOLOGIAS ATIVAS: APRESENTANDO CONCEITOS

É recorrente entre estudiosos, pesquisadores e profissionais da Educação, a necessidade de mudanças significativas na metodologia do ensino brasileiro. Encontra-se uma necessidade em constituir indivíduos críticos, autônomos, capazes de resolver problemas e enfrentar situações diversas.

Para que estas habilidades possam ser desenvolvidas, é necessário proporcionar aos alunos um ambiente crítico, que estimule a capacidade de resolução de problemas. Afinal, o estudante ativo apresenta mais autonomia, habilidades investigativas e maior facilidade em compreender novos conhecimentos.

A partir da Base Nacional Comum Curricular atual, algumas competências a serem desenvolvidas pelos os estudantes da escola básica de forma integrada ao currículo escolar são:

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia – URI Erechim.

² Pedagoga. Mestre em Educação pela UPF (2010). Doutora em Educação pela UPF (2016), com estágio doutoral sanduíche em Filosofia pela Universidade do Minho – Braga/Portugal (2015). Professora do Departamento de Ciências Humanas – URI Erechim. *E-mail*: francielemarques@uricer.edu.br.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, 1996)

Ao realizar uma perspectiva teórica, observa-se o modelo de Jean Piaget como uma das teorias mais influentes na Pedagogia crítica. Considerava que o desenvolvimento cognitivo era inato, progressivo e relacionado com a idade. Piaget convenceu-se que as crianças progrediam em estágios, desde conceitos simples até complexos e desde modos de pensar concretos até abstratos. (VICKERY, 2016).

Sua teoria de desenvolvimento por estágios vem de encontro com as capacidades proporcionadas pelas metodologias ativas. Piaget refere-se ao desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem das crianças na evolução de seus pensamentos abstratos ao vivenciar situações concretas, ligada a estágios progressivos, conectados a faixa etária apropriadas.

Por meio das concepções presentes no discurso do autor, afirma-se que “A Teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo colocava a ação e a resolução de problemas autodirigida no coração da aprendizagem e do desenvolvimento.” (WOOD; ATTFIELD, 2005, p. 39).

De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 3): “Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais.”, ressalva esta que explicita ainda mais a necessidade de ofertar diferentes maneiras de aprendizado aos estudantes, que fujam aos padrões regulatórios historicamente implementados.

Em oposição à aprendizagem passiva, na aprendizagem ativa o estudante apropria-se de uma postura ativa, ao resolver problemas, desenvolver projetos e neste contexto cria-se maiores oportunidades para construção de conhecimentos.

A aprendizagem ativa, também conhecida como aprendizagem significativa, é muitas vezes utilizada intuitivamente pelos docentes. Existem profissionais que acreditam que ao participar de uma aula expositiva, ocorre-se uma aprendizagem ativa. Porém, segundo pesquisas da ciência cognitiva, sugere-se que o estudante necessita realizar e construir algo mais do que simplesmente ouvir, para ocorrer uma aprendizagem efetiva. (MEYERS; JONES, 1993).

Afinal, aprendem-se ativamente durante a vida, por meio de vivências. Ao enfrentar desafios complexos, escolhas, combinam-se trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam a percepção do indivíduo, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, ao enfrentar desafios cada vez mais complexos. (BACICH; MORAN, 2018).

Em sala de aula, segundo a concepção de Pecotche (2011), é essencial, que o estudante realize uso de suas habilidades mentais de pensar, observar, raciocinar, entender, refletir, combinar e que em conjunto, para uma construção de conhecimento. Para alcançar isso, são necessárias estratégias de ensino, como as metodologias ativas, para estimular o estudante a realizar essas habilidades mentais.

Ao definir aprendizagem ativa, existem dois conceitos poderosos: metodologia ativa e metodologia híbrida. As metodologias ativas são caracterizadas por um estudante participativo e reflexivo ao ser protagonista de sua própria construção de conhecimento.

O conceito de *Ativo* de acordo com o dicionário Aurélio é: “[...] que exerce ação, que age, funciona, etc. Apto a agir, funcionar, com rapidez. Intenso, vigoroso”. (FERREIRA, 1999). Ou seja, o antônimo de passivo. Ainda: “A metodologia ativa se caracteriza pela inter-

relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.” (BACICH; MORAN, 2018, p.4).

Grande parte da literatura brasileira interpreta as metodologias ativas como estratégias pedagógicas que enfocam o processo de ensino e aprendizagem do estudante. Contrastando assim, na abordagem tradicional, centrada na transmissão do ensino ao estudante. A caracterização por “ativas” está relacionado à aplicação de práticas pedagógicas com o intuito de engajar o estudante em atividades práticas, para que relacione o ensino com sua realidade, ao posicioná-lo como protagonista de sua própria construção de aprendizagem. Metodologias ativas potencializam situações de aprendizagem, ao colocar os conhecimentos em ação, quando o estudante pensa, conceitua e constrói uma aprendizagem envolvido no ensino, bem como desenvolve suas estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre sua prática, fornece e recebe feedback, aprende a interagir com colegas, docentes e explora atitudes e valores pessoais e sociais. (BERBEL, 2011; MORAN, 2015; PINTO et al., 2013).

Por meio das metodologias ativas, desafia-se o estudante a sair da zona de conforto e produzir, raciocinar, planejar. Neste momento, o papel do docente é auxiliar e mediar o processo de aprendizagem.

A educação sempre foi misturada, híbrida, combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. O que leva a identificar o híbrido como sendo mesclado, *blended* (misturado, combinado), como referenciados por Bacich (2015) e colaboradores, que também destacam a grande influência tecnológica, flexibilidade, mistura e compartilhamento de espaços, técnicas e materiais que compõem esta aprendizagem ativa. E os autores reforçam que, por consequência da convergência entre espaços (presenciais e virtuais) criam-se novos pensamentos, didáticas, conexões híbridas. Essas mudanças, provocam e influenciam o âmbito educacional, ao demandar uma abertura e flexibilidade para conviver com demasiado fluxo de informações e incerteza de conhecimentos.

O ensino é híbrido, também, porque não se reduz ao que planejamos institucional e intencionalmente. Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e com o fracasso. Hoje, temos inúmeras formas de aprender. Por que tantos se perdem, não se interessam, abandonam o que iniciaram? (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.28).

Ambos conceitos de metodologias híbridas e ativas se mesclam, pois por intermédio de modelos de ensino híbridos, expressam-se as metodologias ativas.

Existem alguns exemplos de métodos que são utilizadas estas metodologias. A metodologia *Flipped classroom* (Sala de aula invertida) de acordo com Plunkett e Beckerman (2014) é tida como uma proposta que recupera o relacionamento entre o docente e estudante o leva a maior grau de participação, o que recomenda a sua utilização. Ou seja, é uma inversão ao método tradicional de ensino. O tema de casa, é realizado em aula, e o conhecimento de aula é realizado em casa, por exemplo.

Um outro exemplo que se utiliza a metodologia ativa é a *ABP*, ou Aprendizagem baseada em problemas.

A *ABP* é uma nova abordagem educacional, utilizada para o desenvolvimento de currículos e que se contrapõe a métodos tradicionais de ensino. É utilizada no desenvolvimento simultâneo de problemas e seguimento de estratégias determinadas como as mais indicadas para sua resolução. Durante o processo, o aluno desenvolve habilidades e

conhecimentos que resgatam seu senso crítico, sua criatividade, sua iniciativa, aspectos que o colocam como um solucionador de problemas. (MUNHOZ, 2015, p.134).

Por meio do método ABP, o estudante atua como ativo, participativo e solucionador de problemas. O docente, como mediador, ao monitorar e questionar o processo de ensino, estimulando-os para o envolvimento na aprendizagem.

Observa-se um método similar na *ABIn*, ou Aprendizagem baseada em investigação. Nesta modalidade, o estudante desenvolve a habilidade de levantar questionamentos e problemas, individualmente e em grupo, utilizando métodos indutivos e dedutivos, ao buscar as interpretações coerentes e soluções possíveis. (BONWELL; ELSON, 1991).

Existem também as aprendizagens baseada em projetos, onde o estudante se desenvolve em meios interdisciplinares, ao lidar com projetos que são desenvolvidas habilidades de resolução de problemas e criatividade. De acordo com o Buck Institute for Education (2008), os projetos reconhecem o impulso para aprender, ao envolver o estudante nos conceitos e princípios centrais de uma disciplina, destacar questões provocativas, requerer a utilização de ferramentas e habilidades essenciais, incluindo tecnologia para a aprendizagem, autogestão e gestão do projeto, dentre outros atributos.

Outras aprendizagens por metodologias ativas que possuem uma mediação tecnológica forte são por intermédio de histórias e jogos. Por meio da gamificação, ou seja, aulas roteirizadas com a linguagem de jogos, estão sendo cada vez mais utilizadas nas escolas como estratégias de motivar e captar a atenção do estudante. Os jogos são interessantes para a educação pois auxilia o estudante a enfrentar desafios, dificuldades, a lidar com o fracasso e correr riscos com segurança. (BACICH; MORAN, 2018).

As histórias são um dos métodos mais antigos de propagação de conhecimentos, e uma das formas mais utilizadas de aprendizagem. Podem-se ser associados a recursos tecnológicos ou não, por meio das narrativas, o estudante pode simular ideias, fantasias, e assim, produzir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É oportuno afirmar que o presente cenário exige da humanidade uma adaptação às novas tecnologias, para enfrentar o desafio deste século de encontrar metodologias inovadoras para uma melhor prática pedagógica. Afinal, neste contexto, a formação do estudante como sujeito autônomo, capaz de resolver problemas, criativo e flexível é imprescindível para sua formação profissional e pessoal. Por meio da aprendizagem ativa, o ensino passa a ter como objetivo o desenvolvimento do estudante em suas capacidades de enfrentamento aos problemas previsíveis e não previsíveis, promovendo sua autonomia.

Metodologias ativas como a Aprendizagem baseada em problemas (ABP), Aprendizagem baseada em investigação (ABIn), metodologias híbridas dentre outros exemplos, apresentam concepções por meio de ações pedagógicas que estimulam os processos de ação-reflexão-ação, ao viabilizarem uma relação entre teoria e prática, contextualizando a aprendizagem. O estudante manifesta uma postura ativa em situações de práticas de experiência, norteados pelo docente.

Estes exemplos de aprendizagem ativa são de grande importância para a construção da formação docente. O papel do docente hoje é muito complexo e amplo e não está resumido somente na transmissão de conteúdo. Ele é responsável para formar um indivíduo crítico, que relaciona os conhecimentos adquiridos em sala de aula com as vivências diárias. Ao aumentar o protagonismo do estudante, o educador estimula o avanço do conhecimento profundo e proporciona melhores possibilidades para o projeto de vida pessoal do estudante.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, G.; BORGES, T. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Revista Cairu**, Bahia, nº 04, p. 1 19-143, 2014.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico – prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em: 26 outubro 2018.
- BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. 1991. Disponível em: <<https://www.ericdigests.org/1992-4/active.htm>>. Acesso em 13 outubro de 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- BUCK INSTITUTE FOR DUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- MEYERS, C.; JONES, T. B. **Promoting active learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1993.
- MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: <<http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>>. Acesso em: 24 outubro. 2018.
- MUNHOZ, A. S. **ABP – Aprendizagem baseada em problemas: Ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- PECOTCHE, C. B. G. **Logosofia: ciência e método**. São Paulo: Ed. Logosófica, 2011.
- PINTO, S. et al. O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: **Estendendo o conhecimento para além da sala de aula**. Revista de Ciências da Educação, São Paulo, v. 2, n. 29, p. 67-79, jun./dez. 2013.

PLUNKETT, K.; BEKERMAN, J. **The flipped classroom - a teacher's complete guide:** theory, implementation, and advice. Jibb Publishing, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. D. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VICKERY, A. et al. **Aprendizagem Ativa:** nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016.

AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: UMA BREVE REVISÃO

Marjana Lourdes Ostroski¹
Denise Aparecida Martins Sponchiado²

INTRODUÇÃO

Educar significa questionar o mundo em que se vive em busca de ensinar ao outro como é o funcionamento de tudo. Pensando assim, a educação precisa passar pela avaliação para que haja mudanças e transformações, em busca de recriar formas de educar. O artigo aqui apresentado procura trazer reflexões baseadas em autores como: Saul (1995), Esteban (2002), Libâneo (1984), Neves (2008) e Luckesi (2011), sobre as seguintes concepções: Classificatória, Diagnóstica e Emancipatória.

O ato de avaliar faz parte do dia a dia de todas as pessoas. A todo o momento se está avaliando se as coisas são boas ou ruins, avaliam-se competências e habilidades. No ambiente escolar, é a avaliação que dá para o professor o caminho que precisa ser percorrido, o que precisa ser trabalhado, o que o aluno já sabe e o que possui mais dificuldade.

Para Libâneo (1994, p. 195) avaliar é: “Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem” e complementa que é por meio dela que os resultados são obtidos no decorrer do trabalho conjunto entre o professor e os alunos, esses resultados são comparados e novos objetivos são propostos a fim de alcançar o progresso, reorganizando o trabalho para as correções necessárias. Segundo ele, “a avaliação é um reflexo sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.” E finaliza dizendo que “[...] Avaliar é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa.”

Historicamente a avaliação dentro da escola tem caráter classificatório preparando o aluno apenas para a aprovação ou reprovação, sem dar especial atenção ao real desenvolvimento da aprendizagem que deveria acontecer, e sem se preocupar se esse processo de ensino-aprendizagem realmente acontece. Para Luckesi (2011, p. 263) “a avaliação é como um ato de investigar e intervir, é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas.”

A PERCEPÇÃO DE ALGUNS AUTORES

Para Silva e Nascimento (2012), a avaliação é parte integrante do ensino-aprendizagem e é por meio da mesma que se pode tomar conhecimento dos resultados dos processos pedagógicos que são realizados em sala de aula, porém, a prática de avaliar é reduzida a apenas aplicar provas e testes com a intenção de classificar o aluno, o que já faz parte do histórico do processo de avaliação desde que a mesmo começou a ser aplicado. Para as autoras, o processo avaliativo que hoje se aplica na escola está relacionado aos modelos

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia - URI Erechim¹

² Professora do Departamento de Ciências Humanas - URI Erechim

pedagógicos, onde a pedagogia tradicional assume a função classificatória e autoritária, classificando o aluno, enquanto a pedagogia libertadora tem a função de diagnosticar os problemas e buscar o crescimento e avanço dos alunos.

Segundo Meneghel e Kreisch (2009) o professor precisa tirar o foco da transmissão de conteúdos e criar estratégias que promovam aquisição de conhecimentos, para que os alunos desenvolvam as reflexões necessárias para compreender informações e se mostrarem capazes de criar novos significados para essas informações, para que assim, a avaliação passe a ter outros objetivos, avaliando os conhecimentos que o aluno realmente desenvolveu e não apenas o que lhe foi transmitido para que fosse decorado. Para que essa avaliação aconteça de uma forma diferenciada e que não busque apenas classificar o aluno visando a aprovação ou reprovação, os professores precisam dar mais atenção ao processo de avaliação, pesquisando diferentes formas de avaliar e elaborando processos avaliativos que diferenciem sua prática docente.

Conforme dizem Hultmann e Corrêa (2018) a ideia de mudanças e inovações no campo da avaliação da aprendizagem é bastante divulgada, mas ainda há muita resistência perante o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem visto que se dá maior ênfase a avaliação quantitativa do que a qualitativa. Muitas vezes, a realidade escolar não demonstra claramente quais são os propósitos que pretendem-se alcançar com a avaliação visto que na escola atual a mesma assume papel de mecanicista e muitas vezes limita o potencial dos alunos.

Para Vidigal e Zambon (2013) a avaliação não é vista pelos professores como uma possibilidade de avanço ou como ferramenta de reflexão para planejamento de futuras ações que possam melhorar o conhecimento dos alunos, por isso, é preciso dar mais atenção aos resultados que são obtidos, construir uma forma de avaliar onde o professor utilize as informações que possui do aluno para que haja melhorias no processo de aprendizagem. É preciso uma educação de qualidade que consiga atender as individualidades dos alunos, embasando-se nas experiências que cada um possui, sem avaliar apenas para classificar o seu rendimento escolar.

Candido (2014) diz que enquanto a comunidade enxerga a escola como um lugar seguro e de confiança para deixar os filhos, não caracterizando-a como espaço para desenvolver novos conhecimentos, o sistema de ensino se preocupa somente em trabalhar com a avaliação de modo que os resultados dos índices de avaliações externos como a prova Brasil, PISA e outras avaliações de larga escala sejam alcançados. Faz-se necessário que a escola realize junto à comunidade a qual está inserida, uma prática menos excludente, que trabalhe com os conhecimentos que os alunos já trazem consigo, fazendo assim com que a avaliação seja um instrumento que reflita e tire conclusões a fim de criar novas possibilidades e maneiras de aprendizagem mais significativa.

Para Gomes (2015), a avaliação não precisa ser necessariamente um exercício de correção ou classificação, mas pode agir como uma intervenção pedagógica que desafia o aluno a interagir com o professor, este sendo o mediador das atividades propostas, compreendendo e respeitando as diferenças que cada aluno apresenta.

Segundo Neves (2007) a forma como o trabalho da avaliação é realizado dentro da escola reproduz a estrutura de poder presente na sociedade, onde o professor ensina ao aluno apenas o que ele quer que o mesmo reproduza nas provas, ou seja, o professor possui o controle sobre os conhecimentos do aluno.

Para Neves (2007) quando a prática avaliativa consegue reconhecer o valor do educando como pessoa e também o seu desenvolvimento, ela passa a ser diferente da proposta tradicional de avaliação, segundo a autora, para que essa diferenciação aconteça é preciso

investir mais na formação de professores, e também, que o professor aprenda não apenas na sua formação, mas utilize de suas experiências pessoais vividas ao longo da vida.

Conforme diz Gomes (2014) não basta apenas transmitir matéria, o processo de aquisição de aprendizagens deve vir da mudança de hábitos, atitudes e comportamentos, sendo responsabilidade do professor observar e conhecer a realidade do aluno, trazendo-a para a sala de aula e trabalhando conforme as necessidades de cada um. Esse processo, segundo a autora, pode ser árduo, difícil, mas é assim que a aprendizagem tornar-se-á mais interessante e desafiadora.

Por tudo isso se verifica que a avaliação é um desafio a ser superado pelos professores. Não será fácil mais é preciso começar a refletir para que as mudanças surjam. O ato de avaliar deve permitir a análise crítica da realidade educacional, pois o sistema de ensino somente progredirá a medida que seus avanços, necessidades e fundamentos se inter-relacionarem no cotidiano da sala de aula.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Para Meneghel e Kreisch (2009) a avaliação classificatória é herdada do ensino tradicional e é centrada na reprodução de conteúdo e no alcance de habilidades. O professor não se preocupa no avanço que o aluno conseguiu, mas sim se conseguiu vencer o conteúdo que lhe foi proposto na intenção de que o aluno consiga chegar aos resultados esperados para, por exemplo, ser aprovado em universidades, neste caso, os alunos se tornam reprodutores do que os professores lhe ensinam, chegando a “perfeição” para ter o melhor resultado. O que Luckesi (2011) diz sobre a avaliação classificatória é que os alunos são treinados pelos professores para serem os melhores:

O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem. (LUCKESI, 2011, p. 36).

A avaliação diagnóstica, como seu nome já diz, faz um diagnóstico identificando assim, ao longo do processo de aprendizagem quais são as fraquezas e potencialidades dos alunos. Nesse caso, o professor precisa desenvolver técnicas para conseguir perceber no que seus alunos já são bons e no que precisam melhorar. Segundo Gonçalves e Larchert (2012) a avaliação diagnóstica tem função de verificar as possibilidades do aluno para que se possa prosseguir para a próxima etapa do processo de ensino-aprendizagem, o diagnóstico é feito no momento anterior, e por meio dele, descobrem-se as deficiências de aprendizagem de cada aluno. Para Ribeiro (2011):

A avaliação diagnóstica é parte de um conjunto de avaliações no processo de ensino-aprendizagem e possui uma importância vital para sua qualidade, permite que todos (docentes, discentes e sistema de ensino) possam se auto compreender, diagnosticando deficiências e capacidade e direcionando ações corretivas.

A avaliação diagnóstica pode ser compreendida como a avaliação que poderia substituir o sistema avaliativo atual, uma vez que sua função faria com que os professores buscassem trabalhar em sala de aula o que os alunos realmente têm necessidade de aprender. Inicialmente a mudança que precisa ser feita é na forma em como o professor trabalha, visto que nesse tipo de avaliação as informações coletadas sobre os alunos precisam ser lidas com rigor e compreendidas apropriadamente, para em seguida serem trabalhadas de forma que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Para Esteban (2002): “professores e professoras necessitam se capacitar, cada dia mais, como pesquisadores de sua prática para que consigam encontrar respostas possíveis e respostas adequadas.”

A avaliação contribui para o desenvolvimento da aprendizagem quando ela é transformada em uma ferramenta pedagógica para melhorar a qualidade de ensino. Tendo em vista isso, a avaliação emancipatória parte da realidade do aluno verificando os avanços de suas aprendizagens, tornando-se um instrumento de potencialização para desenvolver a construção de aprendizagem do aluno. “A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2000, p. 61). O professor precisa acompanhar o desenvolvimento do que o aluno produz para em seguida avaliá-lo e construir um parecer sobre. Conforme dizem Dias e Hunsche (2011), precisa-se que ocorra a compreensão de como a avaliação emancipatória pode ser realizada, fazendo-se necessária mais formações específicas sobre esse processo avaliativo, ou seja, os professores, durante sua formação, deveriam ter mais contato com essa forma de avaliar, para que assim se possa deixar de lado a avaliação quantitativa. Para as autoras, os professores precisam de mais tempo dentro de sua carga horária para planejar e refletir sobre esse trabalho.

Saul (1995) diz que o principal compromisso da avaliação emancipatória é fazer com que as pessoas envolvidas nas ações educacionais escrevam sua própria história e consigam criar alternativas de ação, ou seja, com base em seus problemas, consigam encontrar soluções ou hipóteses para resolvê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação escolar é hoje um dos assuntos que se faz presente em diferentes discussões, outros mantem-se neutros e preferem não opinar sobre, uns a julgam, outros concordam acreditando que o padrão utilizado pela escola tradicional é a única forma de realmente avaliar os alunos. Muitas vezes não se pensam em novas possibilidades para se desenvolver uma avaliação diferenciada e ver como a aprendizagem está acontecendo nas salas de aula. Considerada como uma forma de aperfeiçoamento de ensino, a avaliação precisa de fato assumir esse papel, tornando-se um instrumento que possa diagnosticar os problemas buscando o crescimento da aprendizagem e se preocupando com o a transformação social do aluno.

O processo de aprendizagem precisa acontecer de forma natural, o professor precisa acompanhar o que o aluno apresenta como sendo sua aprendizagem e quais são os conhecimentos que o mesmo já possui. Quando o aluno é avaliado de forma classificatória, a escola continua sendo seletiva e excludente, os alunos continuam sem aprender e consequentemente não desenvolvem suas habilidades.

A avaliação escolar precisa facilitar caminhos para melhorar a aprendizagem e para isso, o professor precisa conhecer seus alunos, quais são as dificuldades que cada um apresenta, quais são as facilidades e trabalhar com base nessas observações, só assim a avaliação será parte e fará com que se valha a aprendizagem. Avaliar vai muito além de

classificar ou medir, o professor precisa se preocupar com o outro e com o desenvolvimento de suas aprendizagens e habilidades.

Quando o professor assume o papel de analisar e refletir sobre o processo avaliativo adotado por ele, têm a oportunidade de melhorar sua prática em sala de aula. Compreende-se o quão difícil é analisar a si mesmo e alterar a forma de se fazer algo quando isso já vem estipulado, mas faz-se necessário que o professor identifique que sua avaliação pode apresentar falhas e ao longo do processo educacional busque novas formas de avaliar seus alunos, para assim desenvolver o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, E. L. **Avaliação da aprendizagem**: Concepções e práticas. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranagua_gestao_artigo_elisabete_luisa_candido.pdf>. Acesso em: 16 out 2018.

DIAS, F. F. ; HUNSCHE, S. **Avaliação emancipatória no Rio Grande do Sul**: Atuação de professores na área de ensino de ciências da natureza. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasexatas/files/2014/06/FrancieleFrancoDias_TC_C.pdf>. Acesso em: 10 out 2018.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOMES, L. S. **A avaliação da aprendizagem no contexto da avaliação institucional da escola**. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9133/1/2014_LucianaSilvaGomes.pdf>. Acesso em: 20 out 2018.

GOMES, M. P. **Avaliação e revisão das práticas avaliativas**. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151624/001004493.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 out 2018.

GONÇALVES, A. L.; LARCHERT, J. M. **Avaliação da aprendizagem**. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/avaliacao-aprendizagem/modulo-avaliacao-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 20 out 2018.

HULTMANN, E. G.; CORRÊA R. L. **Concepções de avaliação do ensino/aprendizagem na formação de professores**: primeiras aproximações de um resgate histórico. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Eloisa%20godoy%20hultmann.pdf>. Acesso em: 02 out 2018.

LIBÂNEO, C. C. **Didática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente no ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez,

2011.

MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. **Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola:** entre possibilidades e dificuldades. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3393_1920.pdf>. Acesso em: 25 set 2018.

NEVES, I. C. **Avaliação da aprendizagem:** concepções e práticas de formadores de professores. 1. ed. Guarapuava: Unicentro, 2008.

RIBEIRO, L. P. **Avaliação diagnóstica:** uma breve reflexão. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ledacy_paiva_ribeiro.pdf>. Acesso em: 04 out 2018.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, L. L. A. de M. ; NASCIMENTO, P. C. C. **As concepções da avaliação da aprendizagem:** problemas e soluções. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/673271cc47c1a4e77f57e239ed4d28a7>>.pdf. Acesso em: 27/09/18.

VIDIGAL, L. ; ZAMBON, A. **Concepções avaliativas:** reflexos na prática docente. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminarario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/CONCEPCOES%20AVALIATIVAS%20REFLEXOS%20NA%20PRATIC A%20DOCENTE.pdf>>. Acesso em: 27/09/18.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE PROFESSORES E ESTUDANTES: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

Micheli Santa Catarina¹
Leandra Sacon²
Franciele Fátima Marques³

INTRODUÇÃO

A gestão educacional, acompanhada de princípios democráticos e da autonomia torna-se uma temática indispensável a ser estudada, por constituir-se em uma necessidade atual de análise das práticas exercidas no contexto educacional.

Apoia-se nos estudos e pensamentos realizados por autores, tais como, Lück (2008), que discorre acerca da gestão educacional relacionando-a aos princípios democráticos e de participação efetiva de alunos, pais e comunidade nos processos de tomada de decisões no ambiente escolar; Libâneo (2001), afirmando que a participação é o elemento essencial para se obter a gestão democrática, pois concretiza-se o envolvimento efetivo da família/comunidade na escola, que possibilita uma maior aproximação e relação entre alunos, família e professores; Freire (1998), que ressalta a participação efetiva do educando, da escola e da comunidade como pontos de partida para que estes conquistem suas respectivas autonomia, que redundam num processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e eficaz e Vasconcelos (2006), preconiza que a autonomia é um princípio que se desenvolve aos poucos nos indivíduos, permitindo que estes possam fazer escolhas e que se tornem inteiramente responsáveis pelos seus atos.

A partir do referencial acima, este artigo procura conceituar gestão educacional, democracia e autonomia, bem como, identificar na legislação educacional brasileira a autonomia e os princípios democráticos.

Por fim, é possível afirmar que a escola acompanhada do exercício da docência, tem o compromisso de trabalhar afim de envolver e integrar alunos, família, escola enfim, a comunidade num todo, mas para isso é necessário uma boa gestão educacional que pense e, juntamente com todos os membros participantes envolvidos no processo educativo, exerçam princípios democráticos, para que desta maneira, se perceba no ambiente escolar a efetiva participação, bem como o andamento do processo educativo e a concretização dos objetivos almejados. Ao passo em que há a participação da comunidade como um todo no espaço escolar assumindo seu trabalho e se responsabilizando por ele, se desenvolverá o princípio de autonomia.

GESTÃO EDUCACIONAL, PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS E AUTONOMIA

A construção da gestão democrática, presente nos atuais discursos de professores e pensadores da área da educação, implica uma série de fatores capazes de reformular os

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI Erechim

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI Erechim

³ Professora do Departamento de Ciências Humanas – URI Erechim

processos de gestão e garantir a construção da autonomia de professores e estudantes. Entre os fatores, pode-se citar, a luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, a participação efetiva da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas (CPM's, Grêmios Estudantis e de Professores, entre outros).

Nestes termos, a gestão educacional surgiu com a finalidade de melhorar os processos de ensino-aprendizagem na garantia da participação efetiva de todos nos processos de decisão. Lück (2006b), ressalta que a gestão educacional surgiu com o intuito de visualizar e solucionar os problemas educacionais de forma complexa, priorizando uma interpretação mais ampla e abrangente, bem como uma prática dinâmica, articulada e que envolva a participação de todos.

Neste mesmo sentido, Lück (1997), ressalta acerca do conceito de gestão, relacionando-o aos processos de democratização e participação responsável, o que, a seu olhar, traz resultados efetivos para o ambiente escolar.

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LUCK, 1997, p.01).

Afirma-se que é a gestão educacional que dá todo o norte à escola, pensando em práticas dinâmicas, articuladas, democráticas e que visem a qualidade do ensino.

Os gestores das escolas são os responsáveis por comandar todo o trabalho da mesma. Torna-se necessário reafirmar que dentre eles está o diretor escolar, principal responsável pelo andamento da escola, que lidera o processo de movimentação de recursos e esforços para a concretização dos objetivos almejados; o coordenador pedagógico/supervisor, que orienta, acompanha e faz avaliações dos processos educacionais e o orientador educacional, que realiza os atendimentos na escola e é responsável pela atuação dos professores com relação a evolução dos alunos como pessoas. (LÜCK; FREITAS; GIRLING; KEITH, 2007).

Ainda, de acordo com Macarenco (2006), os gestores educacionais das escolas devem se preocupar com o desenvolvimento integral do ser humano, o seu pensar, agir e sentir, bem como o seu relacionamento com o processo de conhecimento e sabedoria; os mesmos também devem priorizar a aprendizagem contínua e troca de informações e conhecimento entre os demais; a autora ressalta ainda, que a gestão precisa ser participativa e integrativa, sempre visando melhorar os processos/relações de trabalho.

Nos mesmos termos supracitados, Perez (2015), ressalta que os gestores precisam estar cientes do seu papel na escola, estando prontos para os desafios que surgem todos os dias, trabalhando afim de desencadear momentos de reflexão, troca de diálogos e construindo em conjunto, estratégias e objetivos que façam com que a integração de todos os envolvidos no ambiente escolar seja efetivada.

A educação e o desejo do desenvolvimento de um ensino de qualidade, precisam ser pensadas em conjunto, e uma das tarefas do gestor escolar é promover a interação entre os diferentes profissionais das instâncias, tornando este, um trabalho de equipe. Logo, para se consolidar uma boa gestão nas escolas, torna-se necessário que esta seja participativa/democrática, para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se sintam valorizados, integrados, e que possam participar dos processos de tomada de decisões.

Segundo o pensamento de Lima (2002), as escolas que priorizam os aspectos democráticos em sua prática, consideram-se espaços de educação crítica, de cidadania democrática e de participação. Em virtude disso, estes espaços tornam-se abertos e

possibilitam a participação de alunos, professores, família, enfim, toda a comunidade local. Configurando-se espaços reais e verdadeiros de participação.

A participação é o conceito-chave para se visualizar a gestão democrática, pois dessa maneira possibilita-se um melhor funcionamento da organização escolar, conhecimento claro das metas, da dinâmica e do relacionamento da escola com a família/comunidade, possibilitando uma maior aproximação entre alunos, família e professores. (LIBÂNEO, 2001).

Ferreira (2004, p. 1241), a respeito da gestão democrática da educação, escreve que:

Não é tarefa fácil, mas necessária! É um compromisso de quem toma decisões – a gestão -, de quem tem consciência do coletivo – democrática -, de quem tem a responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação. Assim se configura a gestão democrática da educação [...].

Libâneo (2001, p.81) corrobora, neste mesmo sentido, ao afirmar que: “[...] a participação é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se centram na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.”

Essa participação é que permite as pessoas controlarem seu trabalho, assumindo-o como seu e responsabilizando-se por ele; logo, estarão construindo e conquistando sua autonomia. (LÜCK, 2008).

Parafraçando Libâneo (2001), o conceito de participação está fundamentado no de autonomia, onde as pessoas decidem sobre si e conduzem sua própria vida. A visualização do princípio de autonomia na escola, se dá por meio da participação, pois a gestão democrática-participativa se efetiva quando há a livre escolha de objetivos e métodos de trabalho, conseqüentemente, com isso, concretiza-se a autonomia.

Ainda, na conceituação de Lück (2006b, p. 91), acerca da autonomia: no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos.

Freire (1996, p. 40), com relação ao processo de tomada de decisão ressalta que: “É decidindo se aprende a decidir [...]” e por meio da decisão conquista-se a autonomia. Corroborando com as ideias de Freire, Machado afirma ser a autonomia um processo de humanização, ao que se refere: “Assim, autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo da existência”. (MACHADO, 2008, p. 57).

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. Para tanto, cabe analisar a legislação brasileira e seu viés de vinculação democrática nas proposições educacionais.

Como a democracia é um dos princípios a serem aprendidos na escola, surge a participação com o intuito de alcançar todos os níveis da educação básica, que como cidadãos, os alunos têm o direito de analisar o que acham relevante para eles e se organizar de forma a originar um grêmio estudantil, que se pronunciará em nome de todos os estudantes. (Unicef, PNUD, Inep-MEC, 2004)

Apesar da superficialidade com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96) trata da questão da gestão da educação, ao determinar os princípios que devem reger o ensino, indica que um deles é a gestão democrática. Mais adiante (Art. 14, incisos I e II), a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Ainda de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no que tange ao princípio de autonomia, (Art. 15) menciona que: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Neste sentido, os sistemas de ensino estarão garantindo que as escolas tenham autonomia suficiente para refletir, propor estratégias e agir buscando a qualidade do ensino, enfim, que a escola possa realizar e aperfeiçoar todo o seu trabalho.

A partir do momento em que cada escola constrói sua identidade, conquista sua autonomia. Sobre este aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN's), apontam que a autonomia presume liberdade e conseqüentemente poder de tomar decisões; a autonomia da escola pressupõe a capacidade que a mesma têm de governar a si mesma, por meio de suas próprias regras; ainda ressalta que:

A autonomia da escola numa sociedade democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão particular das metas da tarefa de educar e cuidar, das relações de interdependência, da possibilidade de fazer escolhas visando a um trabalho educativo eticamente responsável, que devem ser postas em prática nas instituições educacionais [...]. (p.47).

Como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que diz respeito ao princípio de autonomia, esta “[...] é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas.” (p. 61).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressalta o compromisso com a educação e a importância de desenvolver nos alunos, competências que os façam ter autonomia suficiente em tomada de decisões; saibam trabalhar coletivamente de forma democrática, - respeitando as diferentes opiniões - e de forma participativa. Ressalta ainda que é na interação com os outros que as crianças vão construindo suas próprias características, conforme vão estabelecendo vivências, constroem questionamentos e conhecimentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se. É por meios dessas relações sociais que elas constroem sua autonomia. No decorrer de suas vidas, o princípio de autonomia vai sendo ampliado e cada vez mais concretizado no intelecto de cada criança, devido a “[...] consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas [...]” (p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém reforçar, que cabe a cada profissional da educação seja ele docente, coordenador pedagógico ou diretor, exercer seu papel, apoiando-se no compromisso de considerar os princípios democráticos e de participação de alunos e comunidade no ambiente da escola. Logo, extrai-se como verdade que quando há a participação efetiva da

família/comunidade e dos alunos no ambiente escolar, estes se sentem valorizados, pois percebem sua relevância no meio, e conseqüentemente, desenvolvem suas respectivas autonomias.

Nestes termos, por fim, é de suma importância reafirmar que, torna-se necessário colocar em prática os princípios de participação e de gestão democrática, para que se obtenha resultados efetivos, logo, a partir do momento em que a escola abre espaço para a comunidade se inserir no ambiente escolar opinando, juntamente com os alunos, todos juntam esforços para alcançar os objetivos propostos e concretiza-se o trabalho em conjunto, onde todos unem-se em prol de um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 de out 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 de out 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 de out 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 09 de out 2018.

FERREIRA, N. S. C. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. São Paulo. 2004, p. 1241. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>>. Acesso em: 28 de set 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, L. C. V. D. S. **A democratização das organizações educativas e a participação como ingerência: contribuições de Paulo Freire**. Fórum. n. 31, jan. – jun., 2002, p. 81-94. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4220/1/FPF_PTPF_01_0871.pdf>. Acesso em: 17 de out 2018.

LÜCK, H. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática**. Gestão em Rede, nº 03, nov., 1997. Disponível em: <<http://cedhap.com.br/wp->

content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf?iframe=yes&iframe=true>. Acesso em: 07 set 2018.

_____. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. (Série: Cadernos de Gestão). 2008. III v.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. (Série: Cadernos de Gestão). 2006b. II v.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S. D.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

MACARENCO, I. **Gestão com pessoas – Gestão, Comunicação e Pessoas:** Comunicação com competência de apoio para a gestão alcançar resultados humanos. 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo-USP, 2006.

ANSIEDADE INFANTIL E O DESEMPENHO ESCOLAR

Suélen Karine Morschel¹
Jacqueline Raquel Bianchi Enricone²

INTRODUÇÃO

Os transtornos de ansiedade na infância provocam impactos na vida da criança que podem influenciar seu desempenho escolar e sua interação com os colegas. Nem sempre esta situação é identificada pelos professores ou familiares. A ansiedade e o medo fazem parte do nosso cotidiano, é natural vivenciarmos estes sentimentos, especialmente diante de algo novo ou desconhecido. Porém, é importante sabermos identificar quando a ansiedade passa a fazer parte de um transtorno psíquico.

Hoje os transtornos de ansiedade fazem parte do maior grupo de problemas de saúde mental que ocorrem durante a infância, sendo considerado um dos mais frequentes. Algumas características de ansiedade em crianças no ambiente escolar aparecem como queixas de dores abdominais quando precisam falar em público, crianças que choram sem motivos ou que relatam ter dores de cabeça, entre outros sintomas psicossomáticos.

Este artigo teórico, utiliza referências de pensadores como: Boruchovitch e Costa, (2001); Cury, (2003); Duarte e Oliveira, (2004); Stallard, (2010); Sukiennik, (1996); Wainer, (2011) os quais argumentam sobre a ansiedade infantil e sua interferência no desempenho das crianças. Pode-se afirmar que os transtornos de ansiedade em crianças são mais comuns do que podemos imaginar. Paul Stallard (2010, p.13) afirma que aproximadamente uma em cada dez crianças e jovens apresenta transtorno de ansiedade durante a infância. Conforme o autor “a ansiedade pode interferir na capacidade de aprendizagem, no desenvolvimento de amizades e nas relações familiares.” (STALLARD, 2010, p.11).

Diante das considerações acima o presente artigo tem por objetivo analisar a relação entre ansiedade infantil e desempenho escolar, bem como identificar se a ansiedade influencia negativamente as crianças durante sua escolarização.

MEDO E ANSIEDADE: ALGUMAS DIFERENÇAS

O termo ansiedade de acordo com o dicionário Aurélio (1986, p.127) quer dizer: “[...] receio sem objetivo ou relação com qualquer contexto de perigo, e que se prende, na realidade, a causa psicológica inconsciente. [...]” O dicionário Júnior (1996, p.40) relata que: “ansiedade é uma agitação causada por sentimento de medo ou incerteza: aflição [...]”

Como se pode perceber a ansiedade está interligada com os sentimentos e se caracteriza como medo, receio a algo novo que não está presente no cotidiano. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais DSM-5 (2014, p.189) o medo é entendido como “resposta emocional e ameaça iminente real ou percebida”, enquanto que ansiedade é “a antecipação de ameaça futura”.

Os transtornos de ansiedade quando não tratados durante a infância podem ser muito prejudiciais na idade adulta. Nas crianças, é possível perceber que o nível de ansiedade vai

¹Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI Erechim

² Professora do Departamento de Ciências Humanas- URI Erechim

sofrendo alterações conforme as situações que as mesmas estão passando ou conforme seu nível de maturidade. De acordo com Stallard (2010) os transtornos de ansiedade tendem a ser mais prevalentes em meninas do que em meninos, bem como em crianças mais velhas. Conforme o autor, há fatores que levam a ansiedade infantil:

As influências genéticas e os fatores de temperamento são elementos de predisposição que podem aumentar a vulnerabilidade. As influências ambientais importantes incluem fatores familiares, experiências de aprendizagem e fatores cognitivos (p.16).

Normalmente as crianças que têm o transtorno compartilham das mesmas preocupações como, o cotidiano na escola, as amizades e os trabalhos escolares. Acredita-se que inúmeras crianças vivenciem a ansiedade, mas os sintomas não são levados em conta pelos seus pais e professores, seja por falta de conhecimento sobre o assunto ou por falta de atenção em relação a criança.

TRANSTORNOS DE ANSIEDADE NA INFÂNCIA

Conforme Wainer (2011, p.33) “A ansiedade é uma das seis emoções básicas dos seres humanos- as outras são a raiva, a repugnância, a tristeza, a alegria e a surpresa.” Quando a intensidade e frequência desta emoção aumenta muito podemos falar de um transtorno, que não apresenta categorias específicas na infância. De acordo com o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5 (APA, 2014) os “transtornos de ansiedade” são classificados da seguinte forma:

Transtorno de Ansiedade de Separação

O transtorno de separação se caracteriza por medo ou ansiedade ocorrido pelo afastamento de casa ou afastamento de figuras de apego. Crianças com transtorno de ansiedade de separação podem não conseguir ir até mesmo ao quarto sozinhas e podem demonstrar comportamento de apego exagerado aos pais e medo de dormir desacompanhada à noite. Quando separadas de pessoas importantes podem demonstrar apatia, tristeza, e dificuldade de concentração na hora de brincar com brinquedos.

Mutismo Seletivo

Crianças com mutismo seletivo não conseguem iniciar uma conversa com outra criança, bem como responder uma pergunta de outra criança. Conseguem apenas manter este contato com seus pais, raramente conversam na escola, nem sequer durante as aulas quando questionadas. O mutismo seletivo é um transtorno raro, geralmente ocorre por volta dos cinco anos de idade, porém deve ser diferenciado das perturbações da fala que são transtornos da comunicação. O mutismo seletivo associa-se à timidez excessiva, birra e até mesmo comportamento opositor.

Fobia Específica

Caracteriza-se por medo ou ansiedade de um objeto ou situação como medo de tomar injeção, ver sangue, tempestades, água e animais, frequentemente as crianças apresentam até três das situações destacadas. As pessoas que passam pelo transtorno sofrem muito durante sua vida, fazendo tudo para evitar o objeto ou situação fóbica. Em crianças pequenas os

medos são bem comuns, mas costumam ser passageiros e não prejudiciais, sem relacionar-se a um diagnóstico de fobia específica. Porém, se este medo persistir e apresentar grau de prejuízo, pode se caracterizar como fobia específica.

Eventualmente a fobia específica pode se ampliar após um evento traumático ou até um ataque de pânico inesperado. Geralmente as pessoas que sofrem de fobia específica não se lembram de nenhum momento que pode ter gerado nelas esse trauma, uma vez que os casos de fobia se estabelecem na infância antes dos dez anos e algumas fobias tendem a persistir até a idade adulta. Sukiennik (1996, p.381) refere que há medos comuns em determinadas idades. É comum até os 6 meses a criança ter medo de barulhos, dos 7 aos 12 meses, medo de pessoas estranhas, de 1 a 5 anos é comum medo de tempestade, do escuro, de animais e de separação de seus pais. A autora afirma ainda que dos 2 aos 5 anos é mais frequente o medo de monstros e fantasmas, dos 6 aos 12 anos a criança costuma ter medo de machucar-se, de bandidos, de ser punido, de errar, de ser repreendido, e dos 12 aos 18 os medos são de realizar testes escolares, ou sentir-se embaraçado ou envergonhado em ambientes sociais.

Transtorno de Ansiedade Social (fobia social)

Caracteriza-se por medo ou ansiedade diante de uma possível avaliação por outras pessoas. Quando exposto a estas situações o sujeito tem medo de ser avaliado negativamente. Em crianças o medo ou ansiedade pode ser expressado através do choro e ataques de raiva. Geralmente o transtorno se desenvolve entre 8 e 15 anos. Sendo assim associa-se ao transtorno a elevadas taxas de evasão escolar e prejuízos na qualidade de vida.

Transtorno de Ansiedade Generalizada

Este transtorno se caracteriza como ansiedade e preocupação excessiva em diversas atividades tais como no desempenho escolar ou profissional, incluindo a pontualidade. Crianças com o transtorno tendem a se preocupar com o seu desempenho escolar, da mesma forma podem ser perfeccionistas em excesso, inseguras, apresentando tendência em refazer suas tarefas escolares pela insatisfação do seu desempenho.

A partir destas descrições, fundamentadas no DSM 5 (APA, 2014), e que caracterizam alguns dos transtornos de ansiedade que podem acometer crianças em idade de escolarização e, portanto, influenciar seu desempenho escolar.

OS TRANSTORNOS DE ANSIEDADE E O DESEMPENHO ESCOLAR

A ansiedade infantil tem sido um dos transtornos que leva inúmeras crianças e famílias a procurar ajuda. Enganam-se aqueles que acreditam que apenas pessoas adultas sofrem do transtorno. O transtorno vem causando inúmeros contratemplos no ambiente escolar, crianças e jovens podem não ter um rendimento escolar adequado, fator este que pode provocar a evasão escolar. Sobre o tema, Cury (2001, p.12) refere que as crianças e os jovens aprendem a lidar com fatos lógicos, mas não sabem lidar com fracassos e falhas. Aprendem a resolver problemas matemáticos, mas não sabem resolver seus conflitos existentes. São treinados para fazer cálculos e acertá-los, mas a vida é cheia de contradições, as questões emocionais não podem ser calculadas, nem têm conta exata.

Consequentemente as crianças no meio escolar que sofrem do transtorno apresentam comportamentos de irritabilidade e carência de atenção o que acarreta em dificuldades de

aprendizagem bem como no convívio com seus colegas. Crianças que possuem o transtorno demonstram ter dificuldades em apresentar seminários, atividades em sala de aulas, trabalhos em grupos e questionar os professores quando necessário para sanar suas dúvidas.

Do mesmo modo, apresentam comportamento de socialização somente em atividades que eles desejam. Em decorrência disto o desempenho escolar fica comprometido, muitas vezes o fracasso escolar é nítido, dado que todo transtorno em níveis elevados têm efeitos decisivos em relação ao desempenho em tarefas cognitivas e acadêmicas, pois pode provocar uma distração, tirar o foco da atividade em questão.

Duarte e Oliveira (2004), afirmam que alguns elementos importantes da ansiedade podem interferir na aprendizagem e no desempenho escolar. O atual sistema de avaliação por meio de notas, que atribui ao aluno a competição para ser reconhecido por sua família por meio de suas notas, leva o estudante a estudar de forma vigorosa e doentia.

Por vezes as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças necessitam de uma maior atenção perante a família e os educadores, pois as dificuldades podem estar associadas a fatores emocionais, um deles em destaque é ansiedade. De acordo com Cury (2003, p.16) “Os professores precisam incorporar hábitos dos educadores fascinantes para atuar com eficiência no pequeno e infinito mundo da personalidade dos seus alunos.”, com a intenção de conseguir que seus alunos relatem para eles o que estão sentindo e vivenciando dentro e também fora do ambiente escolar

É papel dos educadores ficar atentos aos seus alunos e aos comportamentos que os mesmos apresentam, como pensamentos negativos, sintomas físicos, e comportamentos perturbadores como perda de atenção e distrações excessivas. Propõem-se que os professores possibilitem algumas horas de lazer a seus alunos, com exercícios de relaxamento, dado que às vezes a ansiedade aparece precisamente porque os jovens não aprendem a descansar e relaxar para reativar o cérebro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém reforçar que a ansiedade infantil interfere claramente no desempenho escolar de crianças e jovens que frequentam uma escola ou universidade, uma vez que quando não tratada durante a infância pode acompanhar a criança até sua idade adulta, se transformando em um obstáculo quando chegar a hora de encontrar um emprego.

Percebe-se que a ansiedade se destaca mais em crianças que já apresentam níveis insatisfatórios de aprendizagem, em razão de suas dificuldades o aluno apresenta maiores níveis de ansiedade o que leva o mesmo a apresentar rendimento muito inferior a média da escola. Além das dificuldades no desempenho escolar, as crianças com o transtorno acabam deixando de vivenciar muitos momentos bons, tanto no ambiente escolar como com seus familiares, isso marca a infância de várias crianças e pode permanecer durante toda a sua vida adulta se não for tratada. Sendo assim a ansiedade como outro transtorno psicológico, apresenta várias causas biológicas ou hereditárias, e vários caminhos de tratamento e ajuda a serem tomados. É missão dos professores e familiares ajudar estas crianças, a encontrarem o equilíbrio emocional e o bem estar, pois muitas vezes elas acabam suportando uma angústia por falta de suporte assistencial tanto familiar como profissional.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E. COSTA, E.R. A motivação do aluno contribuições da psicologia contemporânea. Rio de Janeiro: 2001.

- CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro. Sextante, 2003.
- DUARTE, A. M. M., OLIVEIRA, M. A. Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v.6, n.2, dez,2004.
- FERREIRA, A. B. D. H. **Novo Dicionário Da Língua Portuguesa**: português. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro,1986
- MATTOS, G. **Dicionário Júnior da Língua Portuguesa**: português. Editora FTD S.A. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro,1996
- PORTO ALEGRE (Estado). Manual **Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**: manual de diagnóstico. Porto Alegre, 2014. 948p. (Série Manuais).
- STALLARD, P. **Ansiedade**: Terapia cognitivo - comportamental para crianças e jovens. Porto Alegre: Artmed, 2010
- SUKIENNIK, P. B. (Org.). **O aluno problema**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996
- WAINER, R. Os efeitos da ansiedade na aprendizagem infantil. **Pátio**, n.57, p. 32-35, fev./abr.2011.
- MACHADO, R. D. C. D. F. **Autonomia**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PEREZ, L. A. **O gestor escolar como agente humanizador**. PUCPR 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20731_10914.pdf>. Acesso em: 05 set 2018.
- UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação educativa. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 08 de out 2018.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**: glossário. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

TECNOLOGIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL

Bruna Milena Romanowski¹

Francine Fontana²

Carlos Antônio da Silva³

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste artigo é expor algumas ideias sobre o estudo feito, e em continuidade, perante a construção da identidade social, se há a influência das tecnologias neste processo e de que forma acontece.

Baseando-se nos pressupostos de autores como Lévy (1994), Vygotsky (2002), Kalinke (2012), que corroboram nos pontos em que tecnologia, identidade social e educação se atrelam. Este artigo busca trazer dados e confirmações sobre a influência das tecnologias na construção de valores éticos, morais e de identidade social, a fim de investigar e apresentar diferentes percepções a respeito destes aspectos.

Na presença do supramencionado, arrisca-se dizer que a construção social se influencia diretamente pelas tecnologias, nos dias de hoje, e que principalmente pelas mídias televisivas, baseando-se na programação de filmes, novelas, desenhos para o público infantil que, certamente, é um dos maiores, dentre as demais fases.

É oportuno que se considere este artigo, como o início de um estudo a nível social, sobre a influência das tecnologias neste ponto, e comprovar, com a contribuição de bibliografia de autores que corroboram com esta ideia central. O ponto crucial é a validação acerca da individualidade, que a identidade social assume em cada indivíduo. Tendo em vista a intenção de salientar que cada ser é um universo, e que cada experiência gera um histórico, que durante a vida, conte sobre cada indivíduo.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Para início de conversa, e de qualquer estudo, é necessário situar-se no tempo em que se vive. Atualmente define-se como a era da informação. Aquela encontrada e também difundida principalmente pelas tecnologias digitais, das quais partem o estudo decorrido neste artigo, e que muito se faz presente na intenção superficial de facilitar a vida e a busca pelo saber. Na busca de explicar um pouco do que se trata a construção da identidade social, e de como as tecnologias podem, e se, influenciam esse processo. Dá-se início ao estudo de autores que corroboram com a ideia inicial deste artigo.

Segundo Lévy (1994, p. 28), a inteligência coletiva é: “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” e acrescenta que ela “só tem início com a cultura e cresce com ela” (LÉVY, 1994, p. 31) contribuindo com a ideia de que esta inteligência não privilegia ninguém, pois está distribuída por toda parte. O termo “inteligência

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. URI - Câmpus Erechim

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. URI - Câmpus Erechim

³ Professor do Departamento de Ciências Humanas. URI - Câmpus Erechim

coletiva” ainda foi estudado, avaliado e reavaliado, e Lévy teve a possibilidade de publicar outras obras em relação a ele, além de inspirar e provocar outros estudiosos da antropologia, na intenção de popularizar a ideia de sua interdisciplinaridade, um tema relacionado ao espaço, ao ser e a sua identidade. Lévy (1994, p.131) desenvolve que existem quatro afetos, os terrestres, os territoriais e sapienciais, o ultimo dirige-se ao espaço do saber. Sobre identidade, define que:

O ser é constituído por uma rede de relações cósmicas que o definem e designam seu lugar. E a exterioridade transforma-se em interioridade: situado no universo, o indivíduo humano é, ele próprio, um microcosmo, um eco, um reflexo do todo. Cada parte de seu de seu corpo ou movimento de sua alma remete a acontecimentos ou lugares do mundo.

Dito isto, percebe-se que a visão do ser, por Lévy é algo correlacionado ao universo, e que a identidade do ser, segue caminhos diversos até que, sem parar de percorrer estes caminhos, sofre alterações, se forma e se reforma de acordo com o exterior, e interioriza comportamentos e características que, conseqüentemente, o formar como ser, num processo contínuo.

Postman (1999), ao falar sobre a infância ser algo social, construído e pela sociedade, e por muito tempo segregado por ela, conclui que as tecnologias, principalmente as mídias televisivas contribuem diretamente para a construção de um processo chamado de infância adultizada. O que ocorre na infância adultizada é um problema muito sério, onde crianças em contato com cenas, imagens, vídeos, filmes e demais programações televisivas, interioriza a necessidade de seguir determinados padrões de atitudes e aparência recorrentemente vistos por ela. A internet é outro forte exemplo, pois é um meio de acesso rápido e fácil às informações do que se busca. Coloca em questão a aceitação da infância como condição psicológica ser do século XVI, porém há a reafirmação dos corpos padronizados e erotizados, que vêm se fortificando ao longo dos tempos, estreitando a divisão entre infância e adultos.

O autor destaca exemplos de filmes e desenhos onde os personagens reforçam que o corpo ideal é aquele cheio de curvas, músculos, pretende propagar a necessidade de alimentação e exercícios demasiadamente repetidos. Há as crianças que precisam ter atitudes de adultos, como tomada de decisões para salvar o mundo, ou parte dele, nem sempre pode ser algo visto como bom, pois as crianças precisam da aprovação de um maior responsável, o que nem sempre é retratado nos programas, sendo assim um exemplo distorcido do fazer o bem. Há também muitos exemplos onde adultos têm posicionamentos e atitudes infantilizadas, causando um efeito esfumado entre essas duas fases da vida, segundo o autor.

Vygotsky (2002) acreditava que o contexto social e cultural influenciam comportamentos e a formação do ser, criticando demais estudiosos que criaram ideias de que apenas o que já é da natureza do homem que se encarrega de seu processo de evolução e histórico de aprendizagem. Vygotsky apresenta em seus estudos que natureza e homem se completam, num ciclo, onde um transforma o outro. Mas que centralmente o que forma o homem, suas características, comportamentos e valores é o processo social, suas vivências e o modo como interioriza certos signos.

Para Vygotsky, o homem é o ser que se diferencia dos demais pela capacidade de aprender e repassá-lo às futuras gerações por meio da linguagem, transformando a natureza, e até mesmo a sociedade que vive. Assim como aprende, o homem passa a desenvolver competências, mais vagarosamente. Segundo Vygotsky, e seguindo atrás do aprendizado. Define também, a linguagem como um instrumento social, utilizado não somente para a comunicação, mas para a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Para o autor a educação é uma organização social, onde os hábitos e comportamentos de determinada sociedade, são padronizados e tomados como comum, a ponto de serem naturalizados a partir

da educação ali posta em questão. Portanto, toma-se a ideia de que os costumes de uma escola, são influenciáveis pelo momento histórico, e modelo de sociedade que se deseja imitar.

A escola sendo uma instituição social, conseqüentemente é uma instituição de construção social, por ter a função de formar cidadãos de acordo com as expectativas sociais do momento e local histórico do momento em que se situa. Sendo assim, muitos aspectos dela são naturalizados e internalizados por pais, alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Para Araújo (2008), a escola deve ser levada como “um conjunto de práticas discursivas que resultam de uma ação histórica” isto é, tudo que foi construído e organizado anterior e cotidianamente para reproduzir os modelos sociais que se busca, e que existe relação entre o que é ensinado, intencionalmente, com a criação de um contexto apropriado de discursos subjetivos.

Formada em pedagogia, licenciada em geografia, mestre e doutora em educação, Kenski (2014) em seu livro “Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação” define a educação como “[...] um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias [...]” e ainda descreve a vida das crianças dentro deste modelo de sociedade e sua formação da identidade social, e ainda sobre a escola, e sua busca pela adaptação e bom uso das tecnologias:

Desde pequena, a criança é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquirem conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social. A forma como se comportam dentro e fora de casa é resultado do poder educacional da família e do meio em que vive. Da mesma forma, a escola também exerce o seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos. (p. 19)

Abrindo os horizontes sobre a evolução das tecnologias, em que assim como estas se renovam, a identidade social é algo que passa por renovação, no mesmo indivíduo, ao longo dos tempos. Forma-se, e reforma-se dentro de cada um, e dentro do próprio grupo social. Sobre como a tecnologia evolui, e influencia comportamentos, a autora diz que:

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinadas tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. [...] A economia, a política e a divisão social do trabalho estão na base do sistema produtivo em diferentes épocas. O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir. (KENSKI, 2014. p. 21)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esperado deste breve estudo era encontrar bibliografias que contribuíssem para identificar se a tecnologia influencia no processo de construção da identidade social, e expor de que forma isto poderia acontecer. Conforme leitura e apontamento, percebeu-se que os autores utilizados para o embasamento teórico, a construção social acontece devido fatores biológicos, intrínsecos nas pessoas, e fatores sociais e históricos, propagados pelos recursos tecnológicos, principalmente pelas mídias televisivas. O que é visto e ouvido, manuseado ou comunicado, interfere e auxilia na interiorização de alguns signos.

Por meio de argumentações dos autores, foi possível relacionar aspectos sociais, tecnológicos e de educação. A escola, durante o estudo para este artigo, foi apontada como organização social que pode e interfere no âmbito social, pois reflete a sociedade e o

momento histórico em que está inserida. Sendo assim, influencia também diretamente nos comportamentos e valores morais e éticos, e na identidade de quem está inserido nesta comunidade.

O assunto estudado é propício a continuidade acerca deste estudo. Com a intenção de aprofundar o assunto, e pesquisar adentro das tecnologias, que questões e conceitos podem ser definidos sobre programas, filmes novelas, dicotômicos e sua influência no desenvolvimento social e construção da identidade dos indivíduos. Além de melhor entender a capacidade de interiorização e naturalização de signos externos, por todos, e cada um, como um estudo geral sobre a individualidade de tolerar e absorver manifestações do modelo de sociedade, expostos centralmente nos meios tecnológicos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. B. de. **A escola**: construção social, acontecimento e cotidiano. Revista Solta a Voz, v. 19, n. 2. Goiânia, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas- SP. Papirus. 2012.

LÉVY, P. **L'intelligence collective**: pour une anthropologie du cyberspace. La Découverte, Paris, 1994.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2002.

CONCEPÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SEGUNDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Bruna Florianovitch Fochi¹
Denise Aparecida Martins Sponchiado²

INTRODUÇÃO

A temática principal deste artigo é Altas Habilidades/Superdotação são como um fenômeno globalizado que agrega todas as características do desenvolvimento do indivíduo, sendo nos aspectos afetivos e cognitivos ou nos aspectos neuropsicomotores. Não é insubmisso do meio, mas é necessário estímulo, pois nenhuma criança nasce com Altas Habilidade/ Superdotação, mas tem o potencial, ou seja, oportunidade de desenvolver seus talentos e particularidades em um ambiente no qual responda aos padrões particulares e de necessidade de cada um.

Muitas vezes, o conceito de superdotação é mutável e reflete o que uma determinada cultura valoriza, como características do talento em determinado período. Além disso, na prática, um único indivíduo pode apresentar múltiplas habilidades.

O presente artigo foi elaborado a partir de um referencial teórico com bases em leituras complementares tais como o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial preconiza (2001), que Altas Habilidades/Superdotação são alunos que apresentam grande facilidade de aprendizagem, já em (2006), salienta que os alunos com Altas Habilidades, são os que denotam um elevado comportamento e potencial, em (2007), questiona que Altas Habilidades/Superdotação é visto como algo raro, ou seja, este assunto é pouco discutido, também contrapõe ainda que são muitas as ideias sobre este assunto, muitos acreditam que sejam gênios e para outros seria apenas um jovem inventor, ou seja, buscando apresentar as concepções que as políticas públicas mostram e mencionam sobre Altas Habilidades/Superdotação.

Perante estas considerações este artigo tem por objetivo expor os conceitos e concepções de Altas Habilidades/Superdotação segundo as políticas públicas, mostrando que é de extrema importância que este assunto seja mais estudado e discutido pela sociedade, mas principalmente no ambiente escolar, para que assim possa ser mais refletido entre todos, desta forma é necessário conhecermos e entendermos um pouco mais sobre este assunto que ainda esta sendo pouco discutido principalmente na área de educação.

Por fim pode-se afirmar que poucas pessoas sabem que as crianças superdotadas nem sempre são bem sucedidas, ou seja, se a inteligência privilegiada as ajuda a compreender mais facilmente problemas e situações, a falta de orientação pode atrapalhar o desenvolvimento psicológico e criar uma barreira para a inserção social.

POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEPÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI Câmpus Erechim

² Professora do Departamento de Ciências Humanas – URI Câmpus Erechim

Segundo o Ministério da Educação Cultura (BRASIL, 2006), os alunos com Altas Habilidades, são os que denotam um elevado comportamento e potencial em questões sobre a capacidade intelectual, vocação acadêmica, criatividade e eficiência, talento principalmente para as artes e capacidade psicomotora. O rendimento escolar destes alunos tem alto nível na produção intelectual, são instigados e concentram-se por um longo tempo, no entanto, apenas no que chama a atenção, e são persistentes diante das dificuldades.

Por meio das características e particularidades conceituadas, arrisca-se várias outras combinações ou o surgimento de outros talentos e habilidades relativo às Altas Habilidades/Superdotação. No que diz a respeito à interação social, estes alunos exibem uma facilidade formidável de comunicação e principalmente espírito de liderança e ao mesmo tempo fazem sentir afinidade e sintonia, sensibilizam-se com sentimento do próximo, e acima de tudo possuem vocabulário verbal e linguístico elevado a sua faixa etária.

Altas Habilidades/ Superdotação são características de algumas crianças que apresentam habilidades acima da média, possuem grandes facilidades de aprendizagem e um desempenho excelente, surpreendente, significativo e superior desde muito jovem em todas as áreas, levando então, a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes, tendo, portanto, suas habilidades inatas.

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), as Altas Habilidades/ Superdotação são alunos que apresentam grande facilidade de aprendizagem, pois dominam aceleradamente os conceitos, procedimentos e as atitudes.

Todavia nem todos os alunos com Altas Habilidades/Superdotação demonstram as características, podem ter um desempenho escolar convincente em algumas áreas, quer dizer médio ou baixo em outras áreas. Pode acontecer em algumas situações estes alunos com Altas Habilidades/Superdotação, apresentar um comportamento escolar inferior ao nível que está inserido, ou melhor, demonstram pouco interesse para aprender, baixa autoestima e obstáculos no convívio social com o outro e com o próximo.

Nos dizeres de Brasil, 2007, p. 15:

No Brasil, superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Observa-se que muitas são as ideias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades.

Quando se fala em altas habilidades/ superdotação não tem como não falar nas múltiplas inteligências, ou seja, o ser humano é beneficiado de múltiplas inteligências, tendo em vista a erudição da nova cultura de conhecimento, reconsidera-se a refutação por novos conhecimentos, habilidades e saberes, principalmente quando se compreende que este conhecimento é tão restrito diante as novas transformações da educação e das tecnologias aceleradas.

Pouco se sabe sobre a inteligência, ou seja, que se relaciona com à eficácia adaptativa, no qual o aprender espontaneamente nos insere em uma cultura, comunidade ou sociedade. A fim de compreender melhor as Altas Habilidades e Superdotação, torna-se necessário conceituar melhor este termo para as novas demandas de aprendizagem

A concepção de inteligência foi se ampliando no decorrer dos últimos anos, com implicações importantes para a prática educacional, e mais especificamente, para a prática pedagógica do professor, em sala de aula, especialmente no que se refere à identificação das necessidades educacionais especiais do aluno e ao seu ensino. O termo “superdotado” é usado para indicar alguma criança que se destaca das demais, podendo ser em habilidades

específicas ou gerais dentro de seus ambientes de convívios cotidianos. É de extrema importância aprofundar e enriquecer os conteúdos curriculares para a educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotados.

De acordo com Brasil (2006, p.19) entende-se por Altas Habilidades/Superdotação “[...] os padrões de desempenho superior que uma pessoa possa apresentar, quando comparada a grupo de igual faixa etária e contexto social”, ou melhor, tem capacidade de desenvolver os problemas com autonomia e entusiasmo.

E a mesma fonte afirma que, geralmente estas pessoas apresentam em conjunto com esse desempenho, algumas características especialmente estabelecidas e observáveis, ou seja, ser notadas e acompanhadas em várias faixas etárias, apresentando necessidades educacionais especiais, determinando então procedimentos pedagógicos diferenciados para cada pessoa.

Entretanto, o Ministério da Educação e Secretária da Educação Especial (2007, p.15), salienta que: “[...] o superdotado seria o gênio, aquele indivíduo que apresenta um desempenho extraordinário e ímpar em uma determinada área do conhecimento, reconhecida como de alto valor pela sociedade.” São pessoas com muitas habilidades, apresentam em determinadas áreas uma evolução muito positiva, já em outras não tem tanto desenvolvimento, mas tem muita vontade para aprender.

Continua propondo que para outros, o superdotado seria um jovem criativo que surpreende pelo assentamento de novas patentes, ou seja, é o melhor da classe ao longo de sua formação acadêmica, ou uma criança precoce, que aprende a ler sem ajuda e que sobressalta os pais por seus interesses e pesquisas próprias de uma criança mais velha.

Ainda salienta que o “termo superdotado sugere a presença de um talento, seja na área musical, literária ou de arte plásticas. O denominador comum nessas diversas conotações do termo é a presença de um notável desempenho, talento, habilidade ou aptidões superiores.” Entretanto tem muitas habilidades, talento e desempenho muito bom para funcionamento de suas atividades, sempre aprendendo e melhorando muito mais seu talento e perspectivas.

Para a grande maioria as altas habilidades ou a superdotação é um dom, mas não podemos pensar dessa forma, pois se trata de características e comportamentos que podem e devem ser aperfeiçoados na interação com a sociedade em que se apresentam numa grande variedade de combinações.

Para as pessoas que demonstram essas características diferenciadas, nem sempre é natural demonstrar suas habilidades, no entanto há aspectos sociais que conservam os comportamentos normais no qual não se prioriza a alteração na medida desejada. No entanto não podemos desconsiderar essas pessoas, sendo necessário disponibilizar instrumentos e oportunidades a todos para desempenhar o papel na sociedade e principalmente na educação.

Segundo Ministério da Educação:

Alta Habilidade refere-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação a uma média (por exemplo: idade, produção, ou série escolar) em qualquer campo do saber ou fazer. Deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poder ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes (BRASIL, MEC/SEESP, 1995, p. 13).

Em vista disso, atribui-se por um longo período á alunos considerados talentosos que apresentavam um desempenho extraordinário em uma ou mais áreas do conhecimento, eram admirados e reconhecidos pela sociedade, no decorrer de sua carreira acadêmica os alunos com Altas Habilidades/Superdotação apresentavam um ousado talento, tanto para desempenho musical, literário ou até para as artes plásticas.

Nas palavras de Brasil (2007, p.15):

Quando se aborda a questão do indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação, observa-se que muitas são as ideias que este termo segure: para algumas pessoas, o superdotado seria o gênio, aquele indivíduo que apresenta um desempenho extraordinário e ímpar em uma determinada área do conhecimento, reconhecida como de alto valor pela sociedade; para outros, seria um jovem inventor que surpreende pelo registro de novas patentes; [...].

Sabe-se que no mundo atual a Altas Habilidades/Superdotação tem trazido um expressivo aporte ao bem-estar entre todos e ao progresso da nação, desde que os mesmos tenham as suas necessidades especiais atendidas, por meio de recursos institucionais adequados, oportunidades de formação acadêmica e principalmente profissional.

Diante da utilização irônica do termo “gênio” (MEC, 2007, p.16), no qual associa ao aluno superdotado, indicando-lhes que os mesmos surpreendem com suas capacidades, tanto nas áreas específicas ou científicas, destacando-se diante de grupos pela sua cooperação e legado de grande eficácia que deixam na sociedade.

O que tem sido muito apontado pelos estudiosos sobre as Altas Habilidades/Superdotação na área intelectual ou artística ao apresentar o superdotado com uma ou mais habilidades significativas o mesmo passa a ser superior comparado a população em geral, além de ser um “gênio”, também há outros grupos de alunos, que se diferenciam por habilidades superiores, ou seja, por suas características especiais, tem uma nomenclatura e um vocabulário próprio.

Todavia a um enorme elenco de características consideradas importantes, tais como: curiosidade e robustez mental, persistência na sua área de maior talento, compreensibilidade e percepção da realidade, capacidade de resolver problema, senso de humor, aptidão em assumir riscos, empatia, conduta criativa, não são todas as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação que apresentam as mesmas, e particularmente na própria intensidade e metodização dos comportamentos.

Segundo Brasil (2007, p. 19): “[...] inúmeros estudos têm indicado que muitos alunos com altas habilidades/superdotação caracterizam-se não apenas por uma inteligência superior, mas também por um melhor ajustamento social e emocional.” Os mesmos tem mais facilidade de se comunicar-se, ajustar-se e aceitar algo novo, ou seja, são bem emotivos.

Aclarando um pouco mais as ideias, aqueles que apresentam uma inteligência inusitadamente elevada propendem a enfrentar maior número de acontecimentos, que poderão ter um impacto negativo no seu ajustamento sócio-emocional.

No que lhe diz a respeito às Altas Habilidades/Superdotação é necessário haver uma abundância de experiências de aprendizagem enriquecedoras que instiguem o desenvolvimento e em especial favoreça a relação íntegra do seu potencial, ou seja, um potencial não cultivado é um potencial perdido, escasso.

Um dos principais desafios da educação é ofertar aos alunos possibilidades para o desenvolvimento pessoal e principalmente para a aprendizagem, em um contexto sociocultural. Ao ser analisada a desigualdade que se constitui um grupo de pessoas consegue-se ter um ponto de vista no qual quanto é curioso e interessante à espécie humana, pois não existe uma pessoa a qual seja igual à outra.

Parafraseando Brasil (2007, p. 27) ressalta que, “os alunos com altas habilidades são considerados, muitas vezes, apesar de “brilhantes”, trabalhosos e indisciplinados, o que acaba por deixá-los de fora dos serviços especiais de que necessitam [...]”, ou seja, tem de um progresso e aprofundamento curricular.

Enfatiza ainda “muitas vezes são alunos que abandonam o sistema educacional por desmotivação e por dificuldades de relacionamento.” Esta desmotivação muitas vezes é por não ter incentivo tanto escolar como familiar, os dois devem andar no mesmo rumo para que

este aluno não se desmotive e aprenda da melhor forma possível. E a dificuldade de relacionamento algumas vezes destes alunos é por conta de não conseguir se relacionar com outros colegas e profissionais da educação.

A maioria dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação sequer é identificada, e não sendo identificada não recebe estímulos nenhum adequados, ou seja, o mais provável é que vai a ocorrer o desperdício das habilidades.

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 39) as mesmas conceituam que “Altas Habilidades/Superdotação: grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atividades[...]”, ou seja, processa e realiza com muita rapidez todas as informações que lhe são passadas.

É preconiza ainda que estes alunos têm muitas condições de aprofundar e enriquecer, devendo receber desafios suplementares e extras em classe comum, sendo elas em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, entretanto então para concluir em menor tempo, a série escolar.

No entanto, observa-se que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação podem apresentar um rendimento inferior ao seu potencial, isso pode ocorrer em função de atitudes negativas com relação à escola, ou seja, não são raros os casos que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação decaem o interesse pela escola, devido a falta incessante de estímulos que encontram no âmbito educacional, assim como de um currículo educacional pouco tentador para estes alunos, ou seja, tornando a sala de aula tediosa e pouco motivadora para os mesmos. É necessário que estes alunos apresentem um rendimento acima do seu potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que ainda hoje no Brasil a Superdotação é vista como algo raro, ou seja, dificultando a inserção destas pessoas na sociedade, pois um dos principais desafios da educação é ofertar possibilidades para o desenvolvimento pessoal e de aprendizagem para estes alunos com Altas Habilidades/Superdotação, no entanto não se tem profissionais tão qualificados assim para poder trabalhar com estes alunos.

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, muitas vezes surpreendem o professor e seus familiares com suas capacidades e habilidades tanto artísticas como intelectuais, ou seja, é necessário que professor e família andem na mesma direção, o professor estimulando na sala de aula e a família em casa, pois é de extrema importância que os dois dividam estes saberes para que saibam como lidar com estas habilidades para que as mesmas não sejam perdidas.

Portanto, mesmo que este assunto seja pouco discutido entre escolas e sociedade é necessário uma mudança, pois cada vez mais se depara com situações em sala de aulas e devemos estar preparados para enfrentar todas as barreiras sem excluir ninguém.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, DF, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação: área de altas habilidades.** Brasília, DF, 1995.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação Secretária da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Mec/SEESP. Brasília, DF, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão.** Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades / Superdotação. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>> Acesso em: 19 de ago. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação.** In: FLEITH, Denise de Souza (Org). Brasília, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 14 de Out. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. **Altas Habilidades/Superdotação Encorajando Potenciais.** In: Angela M. R. Virgolim (Org). Brasília, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>. Acesso em: 14 de Out. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, 2008. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 21 de ago. 2018.

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Paula Venite¹
Danubia Vieira²
Edionara Salete Carbonera³
Jacqueline Raquel Bianchi Enricone⁴

INTRODUÇÃO

Dentre as diversas dificuldades presentes no contexto educacional brasileiro, a evasão escolar no nível médio ganha forte representatividade nos últimos anos. Segundo dados do portal MEC, coletados através do Censo escolar de 2014 e 2015 o índice de evasão escolar de alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio foi de 12,7%, seguidos de 12,1% de alunos matriculados no segundo ano e 11% de alunos matriculados no terceiro ano.

No contexto educacional das escolas estaduais do município de Erechim, a evasão se faz fortemente presente. A estimativa, segundo dados disponíveis pelo Censo educacional da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, é de que dentre os 2.408 alunos matriculados nas escolas estaduais do município, 53 representam o número de jovens evadidos. Considerando também o contexto regional, a problemática da evasão agrava-se de uma forma ainda maior, dos 6.209 alunos matriculados também no ensino médio, 314 abandonaram os estudos, números que justificam a necessidade de um trabalho sobre o tema.

Há consciência de que o problema possui inúmeras raízes, e sua solução não é simples, entretanto, acredita-se que a informação, conscientização e a problematização da questão pode gerar reflexões sobre o tema, o que pode auxiliar o aluno a criar estratégias para permanecer na escola.

A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Diversos são os fatores que impulsionam a evasão escolar. Batista e Cols (2009) elencam os seguintes motivos: 52% dos alunos afirmam não conseguir um bom nível de concentração devido ao cansaço da jornada de trabalho; 20% passam por gravidez na adolescência ou ter filhos é o motivo do abandono escolar e 4% por outros motivos. Já os professores fazem os seguintes apontamentos: 60% colocam que o trabalho é o principal motivo do abandono escolar; 20% afirmam que não há acompanhamento da família para os estudos e outros 20% dizem que há falta de interesse por parte dos alunos.

Segundo Silva e Braga (2011), o número de evadidos no Ensino Médio vem crescendo anualmente, e isto é motivo de preocupação para todos os envolvidos no processo de educação. Assim, Fukui (apud BRANDÃO et al., 1983, p.38) ressalta a responsabilidade da escola afirmando que “o fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade”.

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia da URI Erechim.

² Acadêmica do Curso de Psicologia da URI Erechim.

³ Acadêmica do Curso de Psicologia da URI Erechim.

⁴ Docente do Departamento de Ciências Humanas da URI Erechim.

Deste modo é possível questionar se o aluno é ator ativo da escolha de desistência ou tem apenas atuação parcial nessa situação? Em uma pesquisa realizada por Silva e Braga (2011) através de um questionário que estabelecia questões voltadas a vivência escolar, pode-se ressaltar o quanto o trabalho ainda é motivo de abandono escolar, pois 60% dos alunos contemplaram a ideia de que se aparecesse uma oportunidade de emprego eles abandonariam a escola e, apenas 40% disseram que continuariam estudando. Isto nos mostra o quão forte parecem estar às questões econômicas relativas até mesmo à sobrevivência dos indivíduos.

Mendes (2013) assinala um estudo feito em âmbito nacional com 50 mil alunos e 7 mil professores, no qual foi constatado que a principal causa da evasão escolar no Ensino Médio está relacionada à falta de interesse dos alunos. Este problema foi apontado por 6 em cada 10 estudantes.

Conforme Rumberger (apud MENDES, 2013), a evasão escolar é influenciada por diversos fatores familiares, sociais e é vista como um processo final de desengajamento da escola. O mesmo autor pontua também que a questão da evasão deve ser trabalhada desde muito cedo dentro das escolas, pois muitas vezes o que é visto como um simples problema de comportamento pode resultar em evasão escolar.

DISCUTINDO A EVASÃO COM OS ESTUDANTES: RELATO DE PRÁTICA

Considerando a problemática já exposta, segue um relato de experiência de uma estratégia pensada para auxiliar em sua resolução. Foram realizados encontros com estudantes de primeiro ano do Ensino Médio na cidade de Erechim/RS, abordando a temática da evasão escolar. Os encontros consistiram em um momento de reflexão a partir da análise dos dados referentes ao tema e sobre o lugar e importância da escola no projeto de vida dos adolescentes. Ainda foram trabalhados os motivos que levam o aluno a evadir, como questões referentes a conciliação de jornada de trabalho e estudo; gravidez na adolescência; falta de acompanhamento da família; e falta de interesse do aluno. Foram utilizadas dinâmicas e vídeos para complementar o trabalho.

O trabalho ocorreu em diferentes escolas, com duração de aproximadamente uma hora e meia, em horário de aula referente ao turno escolhido em cada instituição. Na execução das atividades foi concedido aos adolescentes a oportunidade de contribuir com o debate, assim, muitos deles enfatizaram que permanecer na escola é tarefa difícil. Os jovens presentes na palestra relatam que conciliar a jornada de trabalho com os estudos é uma missão extremamente enfadonha, pois grande parte dos participantes trabalhavam em turno integral e ainda compareciam às aulas. Entre as dificuldades relatadas, ainda surgiram questões como gravidez na adolescência, doenças familiares, distância percorrida até a escola e também falta de incentivo da família.

Os adolescentes demonstraram surpresa ao depararem-se com o número de alunos evadidos e também deram exemplos de colegas que desistiram de frequentar a escola. Quando questionados sobre o futuro, a maioria dos jovens afirmou que, apesar das dificuldades pretendem finalizar o ensino médio e entrar para o ensino superior. O discurso da maioria era permeado por sonhos envolvendo uma profissão, porém uma grande parte afirmou que não teriam como alcançar seus desejos, pois as dificuldades financeiras impediriam. Assim, as interventoras levaram informações acerca das possibilidades ofertadas a eles (financiamentos do governo, PROUNI, SISU, cursos técnicos, entre outras).

Embora tais informações, para alguns, sejam básicas e repetitivas, para boa parte dos ouvintes o encontro propiciou novas informações. Os estudantes questionaram sobre o funcionamento dos programas de bolsa e o que teriam de fazer para serem contemplados com

o benefício. Após as dúvidas serem esclarecidas, refletiu-se também sobre a importância da permanência na escola e sobre quanto a educação pode ser transformadora em suas vidas. O vídeo utilizado tinha intenção motivacional, abordando a importância das escolhas e dos valores para o desenvolvimento de uma vida mais plena. Neste momento muitos estudantes emocionaram-se e compartilharam o que pensavam para o seu futuro.

As intervenções foram breves e há conhecimento de que um único encontro pode não transformar a realidade dos alunos, mas as reações, questionamentos e relatos dos participantes reforçam a ideia de que as informações fornecidas e a reflexão proporcionada podem levar o sujeito a pensar sobre a importância de sua permanência na escola, e assim, dar um caráter “preventivo” a ação realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi perceptível que os alunos tiveram um aproveitamento significativo durante a execução do projeto, através do qual dúvidas puderam ser esclarecidas e questionamentos e reflexões a respeito da evasão escolar foram realizados. Pensar sobre a evasão escolar, relacionando a um projeto de vida, no primeiro ano do Ensino Médio, pode ser um fator de proteção para que estes estudantes reflitam melhor sobre a importância de sua escolarização. Compreende-se que muitos fatores estão correlacionados à não adesão ao Ensino Médio, como fatores familiares, econômicos e sociais, mas refletir sobre o tema no início desse processo pode auxiliar os estudantes a elaborar estratégias de enfrentamento das dificuldades e planejar o futuro de forma mais efetiva.

É importante ressaltar que há escassez de trabalhos acerca de possibilidades de intervenção relacionadas à evasão no ensino médio, embora este seja um tema muito discutido na área educacional. Esta experiência simples mostrou-se efetiva e demonstra a potencialidade para a realização de projetos mais amplos e contínuos de intervenção nas escolas, para auxiliar na problemática que afeta há muito tempo este nível de ensino no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: MEC, 2003.

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. S. A. Evasão Escolar no Ensino Médio: Um Estudo de Caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, n.19, p. 70-94, 2009.

BRANDÃO, Z. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, p. 338-69, 1983

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no Ensino Médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30 n.2, p. 261-265, 2013.

SILVA, M. R.; BRAGA, M. E. B. P. **Causas e Consequências da Evasão Escolar na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida- Bananeiras/PB**. 2011, 20f. Trabalho de Conclusão de curso, UAB (Universidade Aberta do Brasil), João Pessoa, 2011.

PROJETO “JANELA PARA O FUTURO”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Edionara Salete Carbonera¹

Gabriela Binder²

Thalita Bublitz Vargas³

Jacqueline Raquel Bianchi Enricone⁴

INTRODUÇÃO

Conceitua-se projeto de vida como uma trajetória em etapas, a qual não contém só uma visão de futuro, mas também o compromisso com o presente e a relação com o passado. O projeto de vida envolve as dimensões profissional, afetiva e cívica; enfim, a definição do seu lugar no mundo e na sociedade. O projeto de vida não é algo acabado que um dia se alcançou e se conseguiu para sempre. É algo que cresce, desenvolve-se, aprimora-se. É um processo que tem metas, passos, etapas, pessoas, gestos visíveis, tempos de avaliação (SILVA, 2008).

Autores como Ciampa (1987), D'Angelo (1994) e Velho (1994) articulam projeto de vida à construção de uma identidade pessoal e social de cada indivíduo, que possibilita projetar um futuro desejado e a partir deste criar métodos para atingir tal objetivo, tendo a consciência de “quem sou” e de “quem quero ser”. Ciampa (1987) defende que cada indivíduo configura sua identidade pessoal a partir de suas relações sociais, cada um apresenta uma história de vida, um projeto de vida, não apenas visto como reprodução do que lhe é dado culturalmente, mas como alternativa de mudança e, portanto, de futuro não reproduzido.

Kimmel e Weiner (1998) afirmam que, quanto mais desenvolvida a identidade pessoal, mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos demais e mais claramente reconhece suas limitações e habilidades, podendo desta forma, explorar seus pontos positivos. Zacarés (1997) entende que a identidade se desenvolve durante todo o ciclo vital, porém é no período da adolescência que ocorrem as transformações mais significativas. A preocupação com a identidade torna-se mais intensa por vários fatores, entre os quais o autor destaca a “maturação biológica, o desenvolvimento cognitivo alcançado e as demandas sociais para comportamentos mais responsáveis” (p.2), como por exemplo as escolhas profissionais.

Sarriera et al. (2001) em um estudo realizado com jovens de escolas públicas mostra que os mesmos apresentam projetos de futuro pouco esclarecidos, bem como pouca clareza das áreas dos saberes que desejam seguir, sofrendo, muitas vezes, influências de familiares, colegas e amigos a respeito do que deve realizar em um futuro mais próximo. Percebe-se então que o processo de escolarização ganha sentido quando se pensa um projeto de futuro, compreendendo quais são os desejos, anseios, e planos de vida de jovens e adolescentes, e sobre isto, refletir acerca do sentido de suas escolhas e planejamentos (LIEBESNY; OZELLA, 2002).

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia da URI Erechim.

² Acadêmica do Curso de Psicologia da URI Erechim.

³ Acadêmica do Curso de Psicologia da URI Erechim.

⁴ Docente do Departamento de Ciências Humanas da URI Erechim.

Em determinada fase, os adolescentes são “cobrados” a fazerem escolhas importantes, dentre elas a escolha profissional, em estudo realizado por Bock e Liesbesny (2003) o trabalho escolhido pelos jovens refere-se exclusivamente à sobrevivência, resultando em ganho financeiro para compra e usufruto de bens. Nesta pesquisa, não aparecem elementos críticos em relação ao trabalho que lhe confirmam um caráter de contribuição social, envolvendo a transformação da realidade.

Outro estudo realizado por Sarriera et al. (2000) aponta a necessidade de reflexão e desenvolvimento de programas que tenham como objetivo a preparação dos estudantes para sua inserção no mercado de trabalho, que promovam a conscientização do jovem como agente de transformações. Para isso o jovem necessita de atividades que trabalhem o autoconhecimento e assim a elaboração de seu projeto de vida.

Trabalhar autoconhecimento é fazer esforços para conhecer a si mesmo, seus pensamentos e as suas emoções. É avaliar suas qualidades, capacidades, bem como os pontos que devem ser melhorados. Além disso, é também saber encontrar as oportunidades para se autodesenvolver (MARQUES, 2017).

A escolha de uma profissão é uma necessidade, e a cada dia pode-se observar que os jovens têm mais dificuldade em decidir. Novas profissões e novas especializações surgem num piscar de olhos, tornando ainda mais complexa a decisão. Considerando que a adolescência e início da idade adulta é uma fase de definição da identidade, muitas vezes esta dificuldade de escolha precisa ser objeto de intervenção. A escolha se dá quando o sujeito é capaz de olhar para trás e para frente ao mesmo tempo, e o processo de facilitar esta escolha significa participar promovendo a reflexão e coordenando o processo para que as dificuldades de cada um surjam e sejam trabalhadas (LUCCHIARI, 1993).

Lucchiari (1993) destaca, ainda, que devem ser trabalhados três pontos principais acerca da escolha profissional: a) conhecimento de si mesmo; b) conhecimento das profissões; e c) a escolha propriamente dita. O conhecimento de si mesmo envolve o trabalho de questões como “quem sou eu?”, “qual meu projeto de vida?”, “como me vejo no futuro?”, “quais os meus gostos, interesses e valores?”. O conhecimento das profissões envolve conhecer o que são, o que fazem, como fazem, as possibilidades de atuação e o mundo do trabalho. E por fim, a escolha em si implica dúvidas e incertezas que precisam ser trabalhadas com os jovens, afinal cada escolha implica uma renúncia.

O objetivo da intervenção aqui descrita foi oportunizar espaço para os jovens refletirem sobre seu projeto de vida, promovendo autoconhecimento e o conhecimento sobre o mundo do trabalho, estimulando a construção de metas e a reflexão sobre a importância da escolarização. A intervenção fez parte do estágio curricular em Psicologia Escolar do curso de Psicologia da URI - Campus de Erechim, e foi realizado ao longo do 7º e 8º semestres do curso.

METODOLOGIA

A intervenção foi realizada em duas turmas do Programa Jovem Aprendiz do SENAC/Erechim/RS, envolvendo 70 alunos com idades entre 14 e 24 anos. Foram realizados 9 encontros quinzenais com duração de 1h30min, realizados nas salas de aula das turmas, se estendendo de 23 de abril a 20 de agosto de 2018. Ao longo dos encontros foram trabalhados temas como valores pessoais, objetivos de vida, dificuldades e escolhas, a partir de diferentes propostas metodológicas e envolvendo discussões, recursos audiovisuais e dinâmicas variadas. O encerramento do projeto culminou em uma pesquisa sobre temas de interesse dos

alunos a respeito do mundo do trabalho e do estudo e a realização de uma feira para exposição das pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Quadro 1 estão descritos os temas trabalhados em cada um dos encontros realizados. Foram realizadas as mesmas atividades com ambas as turmas, diferindo apenas no andamento das atividades conforme o ritmo de cada turma.

Quadro 1 - Atividades realizadas durante o projeto

Encontro	Atividades Realizadas
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das estagiárias e apresentação do projeto por meio de slides. - Dinâmica “quebra-gelo” para apresentação dos alunos: Cine Adolescente, onde cada um foi convidado a se apresentar por meio de um personagem com o qual se identifica. - Roda de conversa sobre o que é projeto de vida, utilizando a dinâmica da caixa com perguntas.
2º	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e discussão do texto “O que você quer ser quando crescer?” - Diálogo sobre o conceito de ‘valores pessoais’. - Confecção de um cartaz com os três maiores valores de cada aluno.
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de um Brainstorming sobre o conceito de ‘projeto de vida’. - Início da ‘Dinâmica da Árvore’: confecção de um cartaz com uma árvore, onde as raízes representam as “sementes” a serem plantadas para o futuro, e o tronco as dificuldades a serem encontradas no caminho. - Apresentação e breve discussão do vídeo “A brand new ending” (Faça um novo fim).
4º	<ul style="list-style-type: none"> - Divisão da turma em pequenos grupos para dramatização de pequenos casos apresentando as dificuldades colocadas no cartaz; cada grupo pode expor suas ideias de como enfrentar as dificuldades apresentadas. - Dinâmica de confecção de uma flor de papel, simbolizando as dificuldades enfrentadas e como elas podem nos tornar mais fortes.
5º	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da “Dinâmica da Árvore”: término do cartaz, acrescentando a copa da árvore, com os objetivos a serem alcançados pelos alunos (frutos a serem colhidos). - Reflexão guiada “Um dia no futuro”: de olhos fechados, os alunos são guiados a se imaginarem em um dia de seu futuro ideal. - Escrita de uma carta para si mesmo no futuro, as quais foram recolhidas para serem devolvidas no final do ano.
6º	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do vídeo “Escolhas”. - Discussão sobre o processo de fazer escolhas, dificuldades e estratégias. - Trabalho com a técnica “Vantagens e Desvantagens”.
7º	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da feira acerca do mundo do trabalho e estudo: os alunos formaram grupos, escolheram seus temas e tiveram tempo para organizar seus trabalhos.
8º	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da feira: os alunos tiveram mais tempo para realizar pesquisas e tirar dúvidas.
9º	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da Feira: as turmas expuseram seus trabalhos no formato de estandes dentro das próprias salas e receberam a visita de outras turmas. - Avaliação final do projeto pelos alunos através de um questionário.

Mediante os resultados obtidos, pôde-se observar que para muitos alunos existia uma resistência em trabalhar temas mais dinâmicos, que propunham olhar para a sua individualidade, seus objetivos e seus valores. Esta postura pode estar relacionada à idade dos mesmos, bem como a escassez de se trabalhos com temas como este nos espaços de seu cotidiano, inclusive na escola, havendo um estranhamento quando questionados acerca de si mesmos.

Por outro lado, em grande parte dos estudantes, pôde-se observar uma facilidade reflexiva, com um olhar mais voltado para a sua individualidade, aproveitando o momento para aprimorar seus objetivos. Tais comportamentos e características podem estar relacionados a maior maturidade dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que os alunos puderam aproveitar o espaço para seu autoconhecimento e para esclarecer dúvidas a respeito do mundo do trabalho e estudo, acolhendo a intervenção de forma positiva. Os estudantes valorizaram os momentos de reflexão; sugerindo um tempo maior para a realização do projeto.

Sendo assim, reitera-se que, realizar práticas que envolvam não apenas a relação com o trabalho, mas sim a elaboração de um projeto de vida, estabelecendo uma relação entre características individuais e a análise da realidade, pode contribuir para uma melhor qualidade de vida no futuro.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. **Quem eu quero ser quando crescer**: um estudo sobre projeto de vida de jovens em São Paulo. In S. Ozella (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* São Paulo: Cortez, p. 203-222, 2003.

D'ANGELO, H. O. **Modelo integrativo del proyecto de vida**. Habana: Provida, 1994.

LUCCHIRI, D. H. P. S. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

MARQUES, J. R. **A importância do autoconhecimento pessoal e profissional**. Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching-e-psicologia/importancia-do-autoconhecimento/>>

SARRIERA, J. C., Câmara, S. G., & Berlim, C. S. Elaboração, desenvolvimento e avaliação de um Programa de Inserção Ocupacional para Jovens Desempregados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n.1, p. 189-198, 2000.

SILVA, E. P. **Projeto de vida pessoal**. Brasília: Cisbrasil-CIB, 2008.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ZACARÉS, J. J. **El desarrollo de la identidad adolescente desde el paradigma de los status de identidad del ego**: cuestiones críticas. Comunicação apresentada no VI Congresso de la Infancia y de la Adolescencia, Oviedo, Espanha, 1997.

