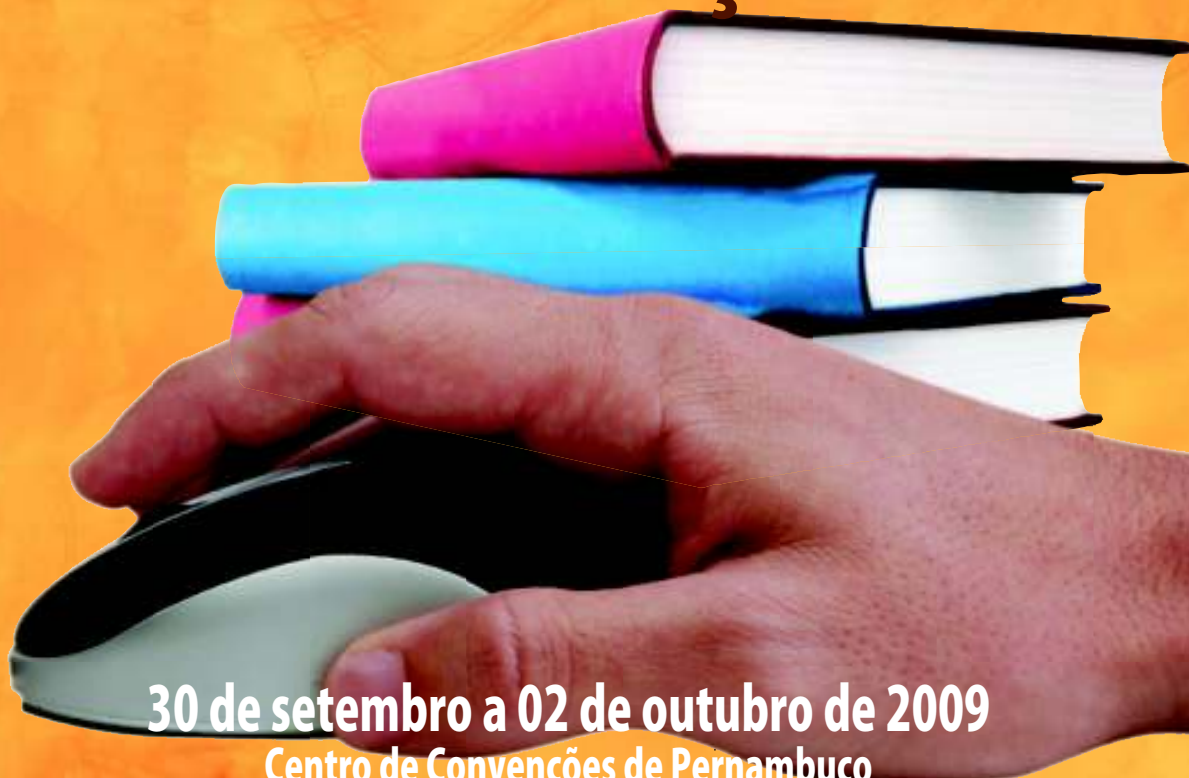




VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Educação, Trabalho e Humanismo

Ideias
movem
o mundo,
tecnologia
move
a educação



30 de setembro a 02 de outubro de 2009
Centro de Convenções de Pernambuco



Os artigos contidos
nesta publicação
são de inteira
responsabilidade dos
seus respectivos
autores.

Realização



FECOMÉRCIO-PE
Avenida Visconde de Suassuna, 255
Boa Vista - Recife/PE
Tel.: (81) 3231-5393
www.fecomercio-pe.com.br

SENAC-PE
Avenida Visconde de Suassuna, 500
Boa Vista - Recife/PE
Tel.: (81) 3413-6735
0800 0811688
www.pe.senac.br

SESC-PE
Rua Treze de Maio, 455
Santo Amaro - Recife/PE
Tel.: (81) 3421-6085
www.sesc-pe.com.br

Patrocínio



Apoio





SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	05
PARTE 01 - TEXTO DOS PALESTRANTES.....	06
NO TERRITÓRIO DO ERA UMA VEZ: TECENDO COM OS FIOS DO CONTAR HISTÓRIAS <i>Profas. Ana Carolina Lemos Araújo, Roberta Núbia Soares Gomes/PE.....</i>	07
ABORDAGEM TRIANGULAR ATRAVÉS DO LABIRINTO DA MODA <i>Profa. Anna Mae Tavares Bastos Barbosa/SP.....</i>	10
EDUCAÇÃO FLEXÍVEL - CENÁRIO E PERSPECTIVAS <i>Profa. Anna Beatriz Waehneltd/RJ.....</i>	12
O QUE FAZER NA SALA DE AULA PARA COMEÇAR A MUDAR AS PRÁTICAS: CONCEITOS E "RECEITAS" <i>Prof. Bernard Charlot/França.....</i>	15
SER PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES <i>Prof. Bernard Charlot/França.....</i>	17
OFICINA: "A VOZ COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO" <i>Profa. Carla Maria Padilha de Brito/PE.....</i>	19
MITOS E REALIDADES SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SER OU TER? <i>Profa. Ethel Rosenfeld/RJ.....</i>	21
ALCANCE E LIMITES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE EMPREGO E RENDA <i>Prof. Gaudêncio Frigotto/RJ.....</i>	24
TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESEMPREGO: JUVENTUDE COM VIDA PROVISÓRIA E EM SUSPENSO <i>Prof. Gaudêncio Frigotto/RJ.....</i>	31

VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR (BULLYING): CONSTRUINDO ESCOLAS PARA A DIVERSIDADE	
<i>Prof. Genilson C. Marinho/PE</i>	32
EMPREENDEDORISMO	
<i>Prof. José Valdir Cavalcanti</i>	33
AVALIAÇÃO MEDIADORA: RESPEITAR PRIMEIRO, EDUCAR DEPOIS	
<i>Profa. Jussara Hoffmann/RS</i>	52
PEDAGOGIA DA TERNURA: A RECONSTRUÇÃO DO COMPORTAMENTO PELO AFETO	
<i>Prof. Luiz Schettini Filho/PE</i>	56
O USO DA TECNOLOGIA COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	
<i>Profa. Maria da Conceição dos Reis/PE</i>	61
EDUCAÇÃO DOS JOVENS PROFISSIONAIS PARA UM NOVO TEMPO	
<i>Profa. Maria Regina Prado/RJ</i>	67
A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E O NOVO PERFIL DOS EDUCADORES	
<i>Prof. Mario Sergio Cortella/SP</i>	73
ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	
<i>Profa. Mercedes Carvalho/SP</i>	76
A NOVA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO	
<i>Profa. Nelly Carvalho/PE</i>	80
HABILIDADES PARA O SÉCULO XXI: INTEGRANDO TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	
<i>Profa. Norma Thornburg/USA</i>	83
O PAPEL DA COORDENAÇÃO NA GESTÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	
<i>Profa. Rejane Maia/PE</i>	88
LENDO O PRAZER DE LER - RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
<i>Profa. Simone Bérghamo/PE</i>	89
PARTE 02 - APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS COMUNICAÇÃO ORAL	96
PARTE 03 - APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS POSTERS	316





APRESENTAÇÃO

Educação, Trabalho e Humanismo

Entendemos a educação como instrumento de crescimento profissional e ascensão social, mas, sobretudo, como forma de tornar as pessoas mais humanas, solidárias e felizes. Não podemos conceber uma educação voltada para a construção de máquinas sofisticadas que amplia as desigualdades sociais, acarretando violência e insegurança.

Neste novo século, hábitos saudáveis como a convivência em família e com os amigos, o trabalho voluntário, o gosto pela arte e cultura, aliados ao bom relacionamento interpessoal, tornaram-se requisitos importantes, inclusive para o mundo do trabalho. As organizações buscam colaboradores felizes, para construir um ambiente de trabalho harmonioso.

O tema central do VII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação será: “EDUCAÇÃO, TRABALHO E HUMANISMO”, para fomentar debates em torno de uma prática pedagógica que favoreça a formação crítica, sem descuidar do ser humano em todas as suas dimensões, visando à formação de cidadãos e cidadãs éticos e comprometidos com o bem estar social.

Os palestrantes convidados são educadores renomados no Brasil e no mundo, e deverão apresentar e debater assuntos e experiências relacionadas com a temática do evento. Manteremos o formato aprovado no VI Congresso, onde todos os congressistas poderão participar das grandes conferências e escolher entre Mini-cursos, Palestras Simultâneas ou Comunicação Oral, completando a carga horária de 20 horas.

Mais uma vez, o Sistema FECOMÉRCIO / SENAC / SESC firma parceria com os seus patrocinadores e oferece um evento do mais alto padrão internacional com taxa de inscrição reduzida, possibilitando a participação de educadores em geral. Durante os três dias esperamos aprender com os colegas e os grandes expoentes da educação mundial.

Nosso compromisso maior é o de superar as suas expectativas, desejando que as experiências vivenciadas possam contribuir para o seu crescimento enquanto educador(a) e sujeito social.

Um bom congresso para todos.

*Josias Silva de Albuquerque
Presidente do Sistema Fecomércio - Senac / Sesc*



PARTE 1

TEXTO DOS PALESTRANTES



NO TERRITÓRIO DO ERA UMA VEZ: TECENDO COM OS FIOS DO CONTAR HISTÓRIAS

***Profas. Ana Carolina Lemos Araújo/PE
Roberta Núbia Soares Gomes/PE***

**"os contadores de histórias são guardiões de tesouros feitos de palavras,
que ensinam a compreender o mundo e a si mesmos. E
les semeiam sonhos e esperanças. São carinhosamente chamados de
" gente das maravilhas" pelos árabes"**

Antes de caminhar pelas palavras aqui desenhadas, pedimos que teu olhar vista o cheiro das histórias. E com lamparinas encantadas enxergue a delicadeza tecida pelo tempo.

Tempo que escreve nas paredes das memórias, dos baús, o sagrado segredo do contar.

Segredo que nasce na palavra falada. Encanto dito por vozes que espalhavam como vento. Como pétalas que brotam do chão do Era uma vez. Da sabedoria transmitida pelas histórias. Das narrativas sopradas para olhares grandes e pequenos. Território da oralidade compondo o cenário histórico do contar. Nos tempos das fogueiras, do acender da palavra em ritmo de ensinamentos. Da oralidade, a palavra seguiu para o solo das páginas dos livros. Um renascer da história em outro solo.

E assim o contar seguia tecendo com seu fio. E da herança dos antepassados, das gerações distantes dos solos virtuais. De nomes não conhecidos e de nomes populares como Grimm, Perrault, Andersen, Cascudo, Romero dentre outros. As histórias seguiram da palavra para a escrita. E com o desenrolar do fio chegamos ao tempo das telas, dos videogames, da internet, dos livros virtuais, das pesquisas não mais procuradas primeiro em páginas, nos livros, mais em telas, em sites.

Hoje, em solo contemporâneo, como ouvir o encanto das histórias?

O tempo do contar não compete com nenhum outro tempo. O antigo e o contemporâneo seguem em harmonia desde que o homem serene para celebrar histórias em família,

ANA CAROLINA LEMOS / PE - Mestranda em Ciência da Linguagem pela UNICAP/PE, graduada em Psicologia, arteterapeuta, contadora de história, coordenadora do curso de formação de Contadores de Histórias da Fundação Gilberto Freyre e membro fundadora do grupo Linho de Histórias.

ROBERTA NÚBIA SOARES GOMES / PE - Especialista em Desenvolvimento e Aprendizagem (CORPE/Portugal) e Contação de História (Fundação Gilberto Freyre), pós-graduada em Educação Inclusiva (SAPIENS/FSF), pós-graduada em Psicomotricidade (ICONE), pós-graduada em Psicopedagogia (CEPAI/UNICAP) e membro fundadora do grupo Linho de História.



comunidade, escola. Avós, pais, professores quando compreendem a beleza da contação para a construção saudável da humanidade, o fio sempre seguirá. E assim a história mostrará que seu tempo veste sempre o tom do Era uma vez, que eterniza sua tradição entre os povos, independente da estação cultural e intelectual do seu tempo. Gislayne Matos nos conta que "em torno de 1970, vários países foram surpreendidos por um fenômeno urbano, no mínimo curioso, numa sociedade essencialmente tecnológica: a volta dos contadores de histórias". Esse fenômeno foi visualizado a partir de um encontro realizado em Paris, o encontro tinha o objetivo de "avaliar o impacto social e cultural da volta dos contadores de histórias" (2005:17).

O contar encontra-se bordando com o mouse, tecendo com o teclado, mas sempre encantando e deixando espaço para o folhear de um livro. No encanto do aconchego do dormir, no tapete que veste o solo escolar, nas praças, em hospitais. A história sempre brilhará em sua missão: poetizar a humanidade, soprar sabedoria, unir os povos, brincar com a imaginação. Segundo George Jean "imaginação não é apenas devaneio, sonho, invenção do nunca visto; ela intervém nos processos psíquicos e corporais e antes de tudo na linguagem" (2005:28). Toda essa façanha deve caminhar pela oferta simples e bela, sem pedidos. Movimento tão comum em solo escolar, a contação segue sendo vivida de maneira inadequada por alguns solos, que solicitam desenhos, significados, conclusões pós-contação. A história é uma chave que abre as portas do imaginário, a contação permite que o ouvinte siga com seus próprios pés pelo cenário, pelo enredo, pela trama. Esse caminhar é muito singular, é particular. Não cabe unificar perguntas e determinar formas e cores para reforçar que a platéia compreendeu a história. Existe um tempo silencioso que é fundamental após ouvir uma contação de história. Platéia que ouve uma contação sem se sentir pressionada a responder solicitações posteriores, é uma platéia livre para caminhar pelo seu imaginário, logo é uma platéia que se sente convidada para caminhar pela leitura, pelo desejo de escrever, uma população leitora é uma população que reivindica, que questiona que produz textos coerentes com significados.

O tempo desenha sua estação no contar. E assim chegamos com fios para um bom soprar de histórias, fios que independem da platéia e do lugar. O fio essencial acorda sua ponta no tempo do enamoramento com a história, o essencial, e daí segue desenrolando o novelo sobre quatro pilares: olhar, voz, gesto e histórias. A arquitetura do contar pede o encontro desses pilares na construção de quem conta. Todo aquele que encontra na contação um fio de comunicação com o outro e com o mundo deve acordar para a responsabilidade do contar, para ética com tal ato. Contar é um gesto que se veste de respeito pelo outro e pela história a ser contada.

E hoje chegamos a tempos de crescentes descobertas da tecnologia, do virtual, do cibernético.

Mas ainda hoje a palavra, escrita ou falada, desenha sua lição entre nós: fonte de tradição e tradução de costumes, valores, sonhos, de linguagens, hábitos, ensinamentos.

E a palavra que veste o falar do professor é convidada a conviver com o verso da história, conviver com o solo da escola. Na verdade, a palavra conduz a criança ao território escolar. O mesmo território que oferta aulas e histórias. Território das palavras ditas e escritas. Cada um chega com sua história, com seu baú de encantamento às vezes acordado outras vezes dormindo, mas todos têm sua herança de contação, do ouvir histórias, seja em voz, seja em livro, seja em voz de pai, de mãe, de avós, de livros, de babás, de irmãos, de televisão e de professor.

Como ter clareza da fronteira que desenha diferenças entre o contar histórias e o ofertar aulas? Entre o ser professor e contador de histórias?

Em primeiro lugar o professor precisar se despistar das vestes do ensinar, e vestir-se das



vestes do contar. São territórios distintos, são ações diferentes. Em segundo lugar o professor precisa visitar seu tempo de ouvir histórias, das vozes que encantavam sua meninice, precisa caminhar pelos livros, pelo enamoramento com as histórias pelo preparo simbólico e poético que é contar histórias. E ter a clareza que as histórias servem para convidar o ouvinte ao tempo de ouvir histórias, sem construções didáticas, mas simplesmente o professor precisa ter consciência que a história é alimento que envolve e chama para o território da leitura, para o bom convívio com os livros.

Livros, histórias, palavras são fios que tecem atitudes contemplativas para o contar e para o ouvir histórias.

Tecer sobre o ser contador de histórias no solo da contemporaneidade é um desenrolar poético do novelo das histórias e do encantamento.

Finalizamos com as palavras de Gislayne Matos que diz:

"Algo na natureza humana, com raízes bem plantadas num mundo mágico e encantadas, parece guarda-se intocável". (2005:23)

Enquanto o homem serenar seu olhar e coração para ouvir e contar histórias o tecer do Era uma Vez será sempre fio que acompanhará a humanidade por todos os tempos e por todas as fases sejam elas artesãs ou tecnológicas.

SUGESTÃO DE BIBLIOGRAFIA

- RIBEIRO, Jonas. Ouvidos Dourados. A Arte de Ouvir Histórias para depois Contá-las. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2004. 5ª ed.
- MACHADO, Regina. DCL DIFUSAO CULTURAL. 1ª Edição, 2004.
- RIBEIRO, JONAS
Contos de Fadas. ... De coração desarmado para coração desarmado...
São Paulo: Editora Ave-Maria, 2004. 1ª ed.
- SORSY, Inno. MATOS, Gislayne. O Ofício do Contador de histórias.
São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005. 1ª ed.
- MATOS, Gislayne Avelar. A Palavra do Contador de Historias.
São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005. 1ª ed.
- SISTO, Celso. Textos e Pretextos sobre a arte de contar história.
Editora: Positivo - Livros. 1ª ed. 2005
- BUSATTO, Cleo. Contar e encantar. Pequenos segredos da narrativa.
Editora: VOZES. 1ª ed. 2003.
- FARIA, Maria Alice. Como usar a Literatura Infantil na sala de aula.
Editora: Contexto. 1ª ed. 2004
- ALBERGARIA, Lino de. Do Folhetim A Literatura Infantil. Leitor, Memória e identidade. Belo Horizonte: Editora LE, 1996. 1ª ed.
- DINORAH, Maria. O Livro Infantil e a Formação do Leitor.
Rio de Janeiro: Editora VOZES, 1996. Ed.
- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil. Gostosas e Bobices
São Paulo: Editora Scipione, 1995. 1ª Ed.



ABORDAGEM TRIANGULAR ATRAVÉS DO LABIRINTO DA MODA

Profa. Anna Mae Tavares Bastos Barbosa/SP

Uma efetiva oportunidade para a reconstrução analítica da cultura do cotidiano foi a exposição "Labirinto da Moda", sob curadoria de Gláucia Amaral no SESC (1996-98). São as roupas de crianças o tema desta exposição.

Dizer tema provavelmente não é correto, porque nesta exposição as roupas de crianças mais que um tema são um alibi para falar acerca de conceitos de educação e de problemas multiculturais como gênero, raça, classes sociais. Chega mesmo a discutir a representação de profissionais envolvidos na indústria da moda e a gênese da matéria que compõe a roupa.

A exposição critica o papel de instituições e de artistas, assim como desmistifica ícones da indústria cultural. Mas, ela questiona principalmente a oposição entre o erudito e o popular e entre individualismo, massificação e valores comunitários. O "Labirinto da Moda" teve seis edições no estado de São Paulo e uma na Bahia. Muitos simpósios, workshops, mesas redondas discutiram a exposição e os problemas culturais que ela suscita, tais como:

Arte e Artesanato

Arte Erudita e Arte Popular

Massificação e Individualidade

Brinquedo e Escola

Imitação e Imaginação

Opressão e Liberdade

Processo e Produto

Interpretação e Apreciação

Estética do Cotidiano e Consumo

Por outro lado a exposição ao incluir o trabalho das mulheres da Colônia Juliano Moreira, a mesma instituição para sofrendores mentais que abrigou o Bispo do Rosário, se apresenta como uma contribuição a discussão sobre Arte Terapia X Artesanato Terapia. Levanta portanto o problema de valor da mímeses voluntária e da construção pessoal na arte/educação.

Além disto esta exposição trouxe uma grande contribuição para a reconstrução da arte

ANNA MAE TAVARES BASTOS BARBOSA / SP - Doutorado em Humanistic Education - Boston University - EUA, . Mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College - EUA, graduação em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi.



educação no Brasil. Trata-se dos cursos organizados em torno dela, em cada cidade, pelos curadores de arte educação, Christina Rizzi (coordenadora), Cildo Oliveira e Ana Amália Barbosa, assim como as oficinas dirigidas por Karen Muller.

Cada curso tinha entre 100 a 200 estudantes e professores que se tornaram multiplicadores da experiência.

A abordagem metodologia seguida na organização dos cursos, na sistematização da mediação cultural e também aplicada para decodificação da exibição é a Abordagem Triangular sistematizada no Brasil nos anos 80. Esta abordagem se configura como uma tendência pós-moderna da arte educação que vem sendo também aplicada à Arte Terapia. É uma resposta anti colonialista de nossa cultura, pois fomos capazes de desenvolver o nosso próprio sistema de ligação entre arte como expressão e arte como cultura na sala de aula e nos atelieres, assim nos inserindo na global condição pósmoderna, obedecendo, entretanto, nosso contexto cultural e nossas necessidades educacionais.

No Brasil estamos desenvolvendo arte educação em torno de três componentes: fazer arte; ler imagens; contextualizar.

Eu insisto na expressão, ler e leitura, em lugar de apreciação como está sendo institucionalizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Apreciação é uma palavra que conota aceitação. Eu aprecio você significa, eu gosto de você. Não queremos enfiar pela mente das pessoas os padrões visuais que dominam os museus, não queremos que gostem de tudo que está lá, mas que tenham condições de conhecer criticamente aceitando ou rejeitando. Há muitos equívocos em museus. A classe social que os domina, a elite deslumbrada se equivoca muitas vezes e os críticos hegemônicos que compram para os museus são muito falíveis pois operam frequentemente por interesse próprio.

Leitura tem uma especial significação para nós, um país dominado pelo analfabetismo, onde a imagem se sobrepõe às palavras no processo de entendimento do mundo.

A expressão leitura supõe uma gramática, um processo de significação, sintaxe e semântica, representação consensual x resposta divergente.

A apreciação pode ser facilmente dominada pelo subjetivismo, a leitura é "subjectil" (sujeito + objeto) como teoriza Derrida.

As questões levantadas por esta exibição são as questões culturais discutidas na pós-modernidade que têm importância não só para a Educação mas também para a ação reconstrutora da Arte.

Analisaremos através do Labirinto da Moda a Abordagem Triangular durante a palestra.



EDUCAÇÃO FLEXÍVEL - CENÁRIO E PERSPECTIVAS

Profa. Anna Beatriz Waehnelde/RJ

A educação flexível inaugurou a quarta geração de educação a distância, que veio com a comunicação mediada pelo computador, a multimídia interativa e o acesso à Internet e vem ganhando crescente espaço de debate e de realizações no cenário mundial.

Os ventos das últimas décadas do século passado trouxeram tantas novas demandas à educação que ficou impraticável sua recusa em se reinventar. Tais demandas são fruto de uma série de novos ingredientes no caldo social. Em primeiro lugar, os sujeitos que chegam ao sistema educacional são muito mais variados em etnia, religião e cultura já que a sociedade cada vez mais dá voz a grupos que tradicionalmente viviam à margem, excluídos socialmente. Em segundo lugar, o volume de áreas de conhecimento de que a humanidade dispõe nos dias de hoje alcança incrível vastidão e uma parte substancial dele se encontra à disposição de qualquer pessoa na Internet, ao passo que os currículos escolares não abordam sequer um percentual significativo do montante total e concentram-no em um único livro didático por matéria. Isso significa que as instituições promotoras de educação não somente perderam o poder magno de detentoras do saber como também precisam lidar com um aluno que busca saberes por si só e prescindir dos professores e dos livros para encontrar o conhecimento que deseja. É preciso mencionar, também, que a Internet trouxe muito mais do que novas fontes de informação. Com ela, vieram novos olhares, novas percepções e novos símbolos, o que está alterando profundamente nosso modo de ver o mundo. Abriram-se, por exemplo, as portas da autoria: se professores se queixam que alunos "são preguiçosos" e "não se interessam por nada", a Internet, na direção contrária a essa lassidão, mostra-se inundada de produções escritas e simbólicas. A corroborar tal assertiva, observa-se que o Brasil desponta como um país de frenéticos blogueiros, fotologueiros e produtores de animações caseiras.

Tantas novidades têm feito pressão para imprimirmos novas finalidades à Educação: se antes as novas gerações eram preparadas para um mundo previsível, hoje se sabe que irão defrontar-se com um futuro incerto, um trabalho mutável e relações sociais extremamente complexas.

Esse contexto semeou um campo propício para um novo modelo de educação a distância: um tipo de educação que pudesse dar conta das diferentes características e demandas de tão ampla gama de estudantes ávidos por conhecimentos nascidos de seus interesses e necessidades. Estava aberta a porta para a educação flexível.



Na última década e de modo mais evidente, a aprendizagem alcança lugares cada vez mais distantes dos ambientes específicos dos cursos, conforme os estudantes interagem uns com os outros, participam de visitas guiadas ou debates, ou utilizam tutoriais para ajudá-los a aprender a usar determinado software. A essa ampla possibilidade de escolhas por parte dos estudantes cunhou-se a expressão educação flexível.

Em essência, pois, educação flexível significa opções para os alunos: opções relativas a quando, onde e como a aprendizagem vai se realizar. Em outras palavras, deve haver mais flexibilidade para ir ao encontro das necessidades dos alunos, através de adaptações às suas diferentes necessidades, estudando padrões e ambientes, assim como combinações de mídias.

Assim tão centrada nas necessidades dos estudantes, a educação flexível pode ser vista como um incentivo para se refletir com mais cuidado a respeito do ensino e da aprendizagem de modo a permitir melhores relações entre os alunos e seu processo de aprendizagem. Não é, pois, um fim em si mesma, mas uma maneira através da qual certos fins educacionais podem ser atingidos. Isso significa, pois, que a decisão de se trabalhar através de educação flexível deve vir acompanhada pela enunciação de valores e objetivos educativos e pela caracterização de contexto que justifique a sua necessidade.

Outro aspecto correlato à atenção devotada às necessidades dos alunos é a possibilidade de a educação flexível ser uma estratégia de melhoria da qualidade de um curso. Por estar focada no aluno, a preocupação se desloca do ensino para a aprendizagem. E garantir a aprendizagem é um forte componente da qualidade.

Os parágrafos anteriores apresentaram elementos que permitem conceituar a educação flexível como aquela que em seu planejamento prepara um cardápio de opções para seus alunos a partir de certas dimensões, tais como tempo, espaço, temas, metodologia e recursos, de acordo com um projeto pedagógico consistente. Nesse sentido, flexibilidade significa antecipar as flutuantes necessidades e expectativas das pessoas e oferecer alternativas que possam atendê-las.

Quanto à fundamentação pedagógica, podemos afirmar que tanto os cursos de educação a distância como a educação flexível podem se estruturar a partir de correntes teóricas inteiramente distintas, mas talvez a educação flexível encontre as melhores escoras nas abordagens de inspiração construtivista. Isso se deve ao fato de ambas deslocarem para o centro das atenções a figura do sujeito que aprende.

A educação flexível também pode beneficiar-se do conceito de competências, que favorece o compromisso prioritário com o que o sujeito de fato aprende. A organização de um curso em torno de competências que fornecem intencionalidade aos conteúdos é uma alternativa bastante vantajosa para a educação flexível porque situa o que o aluno saberá fazer com tais conteúdos na sua vida após o curso. É, pois, uma alternativa que ajuda a manter o foco no aluno, embora a educação flexível não tenha amarras em nenhuma teoria ou método.

Há dois grandes desafios a vencer na prática de uma educação flexível, um pelo lado do professor e outro pelo lado do aluno. Do lado do professor, o desafio reside em buscar uma maior interpenetração das modalidades presencial e a distância, o que inclui o seu preparo de modo mais focado sobre o uso das TICs para que possibilite novas dimensões dos cursos que ministra. Do ponto de vista do aluno, é ampliar constantemente suas opções de quando, onde e como sua aprendizagem vai se realizar e conduzi-lo para uma postura de aprendizagem que a considera um processo que acontece ao longo de toda a sua vida.



Os contextos mundial e nacional encontram-se favoráveis para que as fronteiras entre educação presencial e a distância, outrora tão rígidas, fiquem mais maleáveis, mais flexíveis. É, pois, a oportunidade para que a educação flexível possa se firmar no cenário da educação brasileira.



O QUE FAZER NA SALA DE AULA PARA COMEÇAR A MUDAR AS PRÁTICAS: CONCEITOS E "RECEITAS"

Prof. Bernard Charlot/França

Peter Woods, um sociólogo inglês, disse que a prioridade para um professor é sobreviver e, se puder, formar os alunos. O que um professor "normal", nem santo nem militante, deve saber para sobreviver no dia-a-dia da sala de aula e, ademais, formar os alunos?

Em primeiro lugar, deve saber que, na sociedade contemporânea, mudaram muito as relações com o saber e com o desejo.

Qual sentido os alunos conferem ao fato de ir à escola, ao fato de estudar, ao fato de aprenderem e compreenderem, quer na escola, quer fora da escola? A escola não tem o mesmo sentido para os professores e para muitos alunos. Os professores continuam pensando que se vai à escola para aprender coisas. Muitos alunos pensam que vão à escola para passar de ano e ter um emprego mais tarde. Essa idéia é realista. Entretanto, cada vez mais os alunos não fazem a ligação entre ter um bom emprego, por um lado, e aprender coisas, por outro lado. Essa defasagem entre professores e alunos gere dificuldades para quem tenta ensinar.

A nova relação com o desejo cria uma segunda dificuldade. Durante séculos predominou na moral, na religião e na ética, a ideia de que no ser humano a Razão deve domar as emoções, as paixões, os desejos. Hoje em dia, pelo contrário, estamos vivendo em uma sociedade que valoriza cada vez mais o desejo. Nossa sociedade confere ao desejo uma legitimidade implícita, mas imediata. Ora, a escola, como organização e instituição, e o próprio processo de aprendizagem não condizem com essa valorização do desejo imediato. Como fazer para que a escola seja também um lugar de prazer, mas de um prazer específico e não apenas do prazer de encontrar os colegas?

Para buscar respostas, há de partir da questão fundamental: a atividade intelectual do aluno. Só aprende quem se mobiliza numa atividade intelectual. Isso traz muitas consequências concretas.

Eis um exemplo: a professora deixa tempo aos alunos para eles terem uma atividade intelectual? Quando colocamos uma pergunta, temos de deixar tempo para todos os alunos refletirem; temos de aprender que, na sala de aula, o silêncio pode ser sinônimo de reflexão. O desafio é pedagógico, mas é também prático e político. Trabalhamos para todos os alunos ou apenas para uma minoria de alunos?

BERNARD CHARLOT / França - Livre-docência em Educação pela Université de Paris X, Paris/França, Doutorado em Educação pela Université de Paris X, Paris X, França, Professor aposentado e professor Emérito da Université de Paris VIII, França, consulto da UNESCO. É autor de "Relação com o saber, formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje", "Formas do aprender e Conexões de saberes", entre vários outros.



A questão da tarefa de casa é outra consequência. Os professores sabem que a atividade do aluno é importante, mas eles não têm tempo em sala de aula e, por isso fazem questão de dar tarefa de casa. Mas quando o aluno realiza essa tarefa, quando ele aprende mesmo, o professor não está presente. A melhor opção é fazer a chamada "tarefa de casa" na escola e em casa apenas treinar-se nas tarefas que já se sabe fazer.

Só aprende o aluno que tem uma atividade intelectual. Mas o que fazer quando ele não quer?

Primeiro tipo atual de resposta: as promessas dos pais e as ameaças do professor. Podem ser úteis de curto prazo, mas não resolvem o problema fundamental. Segundo tipo: a pseudo-pedagogia de projeto, que devolve um projeto artificial, que não é o do aluno, nem, muitas vezes, do próprio professor.

Na verdade, por que fazer o esforço intelectual requerido para aprender? Primeira resposta: para melhor entender o mundo em que estamos vivendo ou para entrar em outros mundos (da poesia, da matemática etc.). Portanto, sempre o ensino tem de ter um sentido e nunca deve ser apenas uma memorização. Segunda resposta: para nos sentirmos inteligente, mais fortes para a vida. Portanto, devemos desenvolver uma pedagogia do desafio e não da humilhação.

Para isso, é preciso refletir sobre o uso do questionamento na escola. Um conteúdo escolar só se torna conhecimento quando fornece resposta a uma questão ou permite resolver um problema. Um dos problemas fundamentais da escola é que ela leva constantemente respostas a perguntas que nunca foram colocadas.

Mas não se deve esquecer que os alunos chegam à escola sabendo muitas coisas. O professor queixa-se por que o aluno "não sabe nada", mas, na verdade, se ele não soubesse nada, seria mais fácil ensinar; o problema é que ele já sabe muitas coisas, que são erradas do ponto de vista científico. Se o professor ensina apenas "a verdade", sem questionar a opinião comum, esta permanece ao lado daquela e o aluno mistura as duas.

Tornar-se mais professor de questionamento, e não apenas de respostas, e, assim, praticar uma pedagogia do sentido, da atividade, do desafio, do prazer, é a principal expectativa a ser atendida para ser considerado um "bom professor" pelos alunos. Mas não é a única. Os alunos pedem também um professor que "explica bem" e que "fala com os alunos". Não querem um professor "amigo", mas não aguentam serem anônimos, exigem uma relação de ser humano para ser humano. O que, afinal de contas, é uma característica essencial da relação educativa.



SER PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

Prof. Bernard Charlot/França

Muitas vezes, as instituições de formação e os palestrantes falam a um professor ideal, trabalhando com alunos ideais, em escolas ideais. Falarei ao professor "normal", que gosta do seu trabalho, mas tem uma vida fora da escola. Tentarei evidenciar as contradições com que ele se defronta, mas sem cair no discurso da victimização: a contradição é o motor da vida e da História e constitui um desafio a ser encarado.

Há dois tipos de contradições: as que decorrem das evoluções econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea e aquelas que são mais diretamente ligadas às práticas pedagógicas.

Começo pelas primeiras. Até o final da década de 50 do século XX, a escola não cumpria um papel muito importante na vida dos indivíduos: o futuro profissional e a posição social não dependiam fundamentalmente da trajetória escolar da criança. A função social do professor era clara e suas práticas definidas e estáveis. Essa situação muda a partir da década de 60: a sociedade visa ao desenvolvimento econômico e social, para o qual a escola deve contribuir, e organiza-se o ensino fundamental, em que entram crianças de novas camadas sociais; o futuro das crianças depende cada vez mais do seu desempenho na escola. Inquietos, os pais pressionam os professores e, voltada para a inovação, a sociedade começa a desprezar o professor "tradicional".

Mais uma guinada ocorre nas décadas de 80 e 90: com a "globalização" (na verdade, com as lógicas neoliberais), o Estado recua e escolas particulares desenvolvem-se; ao mesmo tempo, impõem-se lógicas de qualidade e de eficácia e espalham-se as NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação). Consequentemente, o professor passa a ser considerado com um profissional que deve resolver os problemas e não com um funcionário que deve aplicar as decisões: ele ganha autonomia, mas é cada vez mais avaliado. A escola deve definir um projeto político-pedagógico e o professor tem de adaptar sua atuação ao contexto da escola: sua própria identidade é que muda. O docente deve, ainda, utilizar computador e Internet, sem que tenha sido definida uma pedagogia para isso, sem que a escola tenha mudado suas formas de organização e avaliação e sem que seja explicitada a diferença entre informação e saber. Nessas condições, o professor fica preso em um conjunto de contradições.

BERNARD CHARLOT / França - Livre-docência em Educação pela Université de Paris X, Paris/França, Doutorado em Educação pela Université de Paris X, Paris X, França, Professor aposentado e professor Emérito da Université de Paris VIII, França, consulto da UNESCO. É autor de "Relação com o saber, formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje", "Formas do aprender e Conexões de saberes", entre vários outros.



Articuladas com as tensões inerentes ao próprio ato de ensino-aprendizagem, essas contradições permeiam o cotidiano do professor. Identificamos cinco contradições fundamentais em que ele esbarra hoje.

O professor é herói ou vítima? Existe um discurso épico sobre a escola, ilustrado, em particular, pelo exemplo da escola da Ponte, em Portugal. Mas encontra-se, também, o contra-discurso do professor que se vive como uma vítima. Nos fatos, o professor não é nem herói, nem vítima: é um trabalhador que utiliza estratégias de sobrevivência.

É culpa do aluno ou culpa do professor? Por que sempre volta à tona esse tema da culpa? Talvez seja porque existe uma relação de dependência / contra-dependência entre o aluno e o professor, que será explicitada na palestra.

O professor deve ser "tradicional" ou "construtivista"? Suas práticas são basicamente tradicionais, já que a escola atual impõe tais práticas, em particular através das formas de avaliação dos alunos. Mas o professor sabe que, para não ter problema, deve dizer que é construtivista. Como sair desse faz-de-conta? E será que esse é o verdadeiro problema do professor e dos alunos?

O professor deve ser universalista ou respeitar as diferenças, ligar a escola à comunidade e individualizar o seu ensino? Ele não pode deixar de ser universalista, uma vez que a educabilidade de cada ser humano é a base ética do seu trabalho e que ele ensina saberes que não dependem da subjetividade de cada um. Mas, também, não pode desconhecer as diferenças culturais. Mas quais diferenças exatamente e qual cultura? Deve, claro, levar em conta a comunidade que rodeia a escola. Mas se a escola fizer a mesma coisa que a comunidade e a família, não servirá para nada...

O professor deve restaurar a autoridade ou amar os alunos?

Não há educação sem exigências, normas. Mas qual é, hoje, o fundamento da autoridade legítima? A idade? O saber? Ou o dinheiro...? Pode-se, também, ter a ambição de dar uma educação à cidadania. Mas seria mais fácil se a sociedade não fosse corrupta e se a própria escola fosse um lugar respeitando os Direitos fundamentais do ser humano - o que não é o caso.

Não há pedagogia possível sem essa simpatia antropológica, essa simpatia que leva o adulto a enternecer-se quando encontra uma criancinha. Mas "amar" é outra coisa. Existem relações afetivas na sala de aula, claro, mas podem ser positivas ou negativas - e são sexuadas e disso pouco se fala. A educação é um direito antropológico do ser humano e não pode ser fundada em um sentimento tão frágil como o amor.

Afinal de contas, o professor é um trabalhador da contradição, que contribui para manter um mínimo de coerência em uma sociedade rasgada por suas contradições. O que impõe profissionalismo, mas também ética.



OFICINA: "A VOZ COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO"

Profa. Carla Maria Padilha de Brito/PE

A voz é uma das extensões mais fortes da nossa personalidade, nosso sentido de inter-relação na comunicação interpessoal e um meio essencial de atingir o outro. No caso dos profissionais que a utilizam como instrumento de trabalho, ela ainda ocupa o papel de ser fonte geradora de trabalho.

O emprego do termo "voz profissional" aplica-se aos indivíduos que utilizam a voz de maneira continuada, procurando por meio de um modo de expressão elaborada, atingir um público específico e determinado. O professor é desta forma um profissional da voz.

A voz utilizada pelo professor deveria ser aquela emitida sem esforço, em intensidade adequada às necessidades de cada sala de aula e de cada atividade; deveria ser um recurso de seu trabalho, vínculo de sua relação interpessoal com os alunos e, sobretudo, passível de ser usada por muitos anos, com alta demanda, sem produzir desgastes e perda de qualidade.

Contudo, estudos mostram que no Brasil 2% dos professores estão afastados de sua função por apresentar rouquidão. A maior incidência de disfonia em profissionais da voz falada encontra-se na categoria dos professores, pois a voz é o recurso áudio-visual mais importante do docente e pode-se dizer que o ensino é a atividade profissional de maior risco vocal. Dessa forma, o professor deixa de ser um profissional da voz para ser um profissional da disfonia. Comumente ouvi-se falar em readaptação por alterações vocais, ocasionando afastamento da sala de aula e atuação em outros setores da educação escolar.

Os problemas vocais afetam a vida pessoal, social e, sobretudo a profissional interferindo em muitos casos no processo de ensino-aprendizagem.

O desconhecimento da importância dos cuidados para preservar a voz, evitando abusos, postura e hábitos inadequados é um fato comum aos professores tendo como conseqüências alterações da saúde vocal. Este desconhecimento ocorre desde a formação do docente, pois, infelizmente não é oferecido ao aluno de magistério e demais cursos relacionados ao ensino, uma preparação formal ou sequer orientação dirigida ao uso profissional da voz. O despreparo é tão evidente que muitas vezes os professores não conseguem identificar se possuem ou não vozes alteradas

Padrões de fala e voz inadequados, decorrentes de rouquidão, dor de garganta, perda

CARLA MARIA PADILHA DE BRITO / PE - Mestre em Ciências da Linguagem, Especialização em Voz pela UFP, Especialização em Gerontologia Social pela UPE, Graduada em Fonoaudiologia pela UNICAP, Instrutora e consultora nas áreas de aperfeiçoamento vocal, telemarketing, e atendimento ao cliente, Instrutora do SENAC - PE, Professora substituta do curso de Fonoaudiologia da UFPE (jan. de 2004 a jan. de 2006), Membro do comitê de Telemarketing da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.



da voz, fadiga e tensão, interferem diretamente na atuação do professor em sala de aula, reduzindo o nível de aprendizado do aluno. Além disso, os profissionais da voz, muitas vezes, estão submetidos a condições ambientais e físicas desfavoráveis, dessa forma, têm maior probabilidade de apresentarem problemas vocais. Quando a voz passa a ser um instrumento de trabalho, são importantes certos cuidados vocais para sua manutenção, estes cuidados estão relacionados também ao conhecimento dos fatores de risco que prejudicam a saúde vocal. Pode-se citar como fatores de risco para a voz: fumo, álcool, drogas, vestuário incorreto, hábitos inadequados como pigarrear (raspar a garganta), gritar, competição sonora em resposta a poluição auditiva, competição vocal, mudanças de temperatura, não prática de atividade esportivas, pouca ingestão de água, entre outros.

Medidas preventivas como o conhecimento simples dos efeitos do abuso vocal e a necessidade de higiene vocal reduzem a incidência de alterações vocais e os profissionais da voz precisam entender o mecanismo de produção do seu instrumento de trabalho, a sua voz a fim de usá-la eficazmente.

Ter uma voz saudável está relacionado a ter uma voz que atenda plenamente as necessidades profissionais e/ou pessoais do falante devendo se manter no decorrer da vida. Para que isto ocorra os professores devem estar atentos ao seu ambiente de trabalho; a sua postura corporal; respiração; aos seus hábitos diários de vida (alimentação, prática de atividade física, hidratação, entre outros); ao uso da voz (saúde vocal) e a realização de exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal.

Desta forma, observa-se a necessidade qualificar o professor orientando sobre os cuidados com a voz reduzindo a incidência de distúrbios vocais, proporcionando momentos de vivências corporais e vocais facilitadoras na incorporação dos padrões corretos e de potencialização vocal, para que a VOZ do professor seja aquela ouvida pelos alunos e guardada na memória como a voz de um educador que os encantou, cativou e ensinou, um exemplo a ser seguido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHLAU, M; DRAGONE, M. L.; LAGANO, L.- A voz que ensina: O professor e a comunicação oral em sala de aula. Rio de Janeiro, Revinter, 2004.
- BEHLAU, M. & PONTES, P. - Higiene vocal - Cuidando da voz. 2 ed. São Paulo, Revinter, 1998.
- BEHLAU, M.S. & ZIEMER, R. - Psicodinâmica vocal. IN: FERREIRA, L.P., org. Trabalhando a voz. São Paulo, Summus Editorial, 1987.
- BEHLAU, M.; PONTES, P. Princípios de reabilitação vocal nas disfonias. São Paulo: EPPM, 1990.
- BEUTTENMÜLLER, G. & LAPORT, N. - Expressão vocal e expressão corporal. 2 ed. Rio de Janeiro, Enelivros, 1989.
- PINHO, S. M. R. - Manual de higiene vocal para profissionais da voz. São Paulo, Pró - Fono, 1997.
- SATALOF, R.T. The effects of age on the voice. In Professional voice. The art of clinical care. New York: Raven Press, 1991.141-152p.



MITOS E REALIDADES SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SER OU TER?

Profa. *Ethel Rosenfeld/RJ*

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos
(ONU, 1948)

**"TODAS AS PESSOAS NASCEM LIVRES E IGUAIS EM DIGNIDADE E DIREITOS.
SÃO DOTADAS DE RAZÃO E CONSCIÊNCIA E DEVEM AGIR EM RELAÇÃO UMAS
ÀS OUTRAS COM ESPÍRITO DE FRATERNIDADE."**

A QUEM É A PESSOA COM DEFICIÊNCIA?

Antes de responder a esta pergunta, é importante refletir e tentar responder a estas outras:

Por que deficiente?
O que é ser deficiente?
É ser menos eficiente?
É não ser suficiente?

Talvez não sejam perguntas fáceis de responder, e na tentativa de ajudar a encontrar essas respostas, devemos refletir sobre a seguinte definição da Organização Mundial de Saúde:

"Deficiente é toda pessoa que apresenta uma ou mais características perceptíveis que a diferenciem do padrão de normalidade."

Padrão de Normalidade? Qual? Onde? Relativo à que?

Para falarmos de normalidade precisamos de parâmetros para estabelecer a

ETHEL ROSENFELD / RJ - Professora Especializada em Educação de Pessoas com Deficiência Visual - SEE/RJ; Professora de Sala de Recursos e Supervisora de Apoio Técnico do Instituto Helena Antipoff - RJ; Responsável pela Área de Deficiência Visual - Instituto Municipal de Medicina Física e Reabilitação Motora Oscar Clark; Professora de Literatura e Línguas da Associação Universitária Santa Úrsula; Consultora do Núcleo de Deficiência visual, novela AMÉRICA - Rede Globo.



relatividade. Usemos para exemplificar uma sala de jardim de infância onde todas as crianças são baixinhas, negras e o professor é alto, branco. Se seguirmos a definição acima, esse professor é considerado um "deficiente" porque ele apresenta duas características perceptíveis que o diferenciam da maioria, que no caso são as crianças negras e baixinhas.

Com o exemplo usado, concluímos que o padrão de normalidade é relativo a cultura, ambiente, profissão, país, continente ... e "deficiente" não é a pessoa que apresenta diferenças físicas, mentais ou sensoriais, deficiente é qualquer pessoa que não está apta para desempenhar uma função fora de suas condições, do seu conhecimento e de seu alcance. As pessoas, em geral, não estão preparadas para conviverem com as diferenças e, desde sempre, acostumadas a pensar que essas situações diferentes só atingem ao outro e quando essa diferença acontece com ela, a primeira barreira, quase intransponível, que ela tem que ultrapassar é a do próprio preconceito.

Depois das reflexões acima, sejam quais forem as respostas encontradas para essas perguntas, é importante lembrar que:

Deficiência não é doença; pode ser uma seqüela da doença. A deficiência não modifica o ser em sua essência, apenas o limita em alguns aspectos. Não há necessariamente identidade de interesses, limitações, entre as pessoas com a mesma deficiência; cada pessoa é única em seu modo de pensar, sentir e querer. Portanto não se deve igualar as pessoas por suas características, mas respeitar seu direito de ser diferente.

Pessoa COM deficiência não é o mesmo que Pessoa DEFICIENTE TER uma deficiência não é o mesmo que SER deficiente.

PRECONCEITO

"Preconceito é o juízo antecipado sem fundamento razoável; opinião formada sem reflexão" (Dicionário da língua portuguesa. SOUZA, S.E.).

O desconhecimento leva ao preconceito que por sua vez reforça a crença nos mitos, criando barreiras, aparentemente intransponíveis.

BARREIRAS

Na visão da engenharia, da arquitetura, são as chamadas "barreiras arquitetônicas". Essas, muito fácil de serem removidas. Com conhecimento, vontade e determinação, os profissionais da área da construção, eliminam as já existentes e podem evitar o aparecimento de novas.

E as "barreiras atitudinais"? Como eliminá-las? Como evitá-las?

Superar estas barreiras que afastam a pessoa com deficiência de uma vida plena, satisfatória em todos os sentidos é uma tarefa árdua, que demanda tempo e dedicação. Não basta educar ou reabilitar as pessoas com deficiência, é indispensável envolver a sociedade em todos os seus seguimentos nessa questão, esclarecê-la, ajudá-la a transformar os mitos criados em novos conceitos sobre a realidade dessas pessoas e, prepará-la para um convívio melhor e mais próximo com as pessoas com deficiência, vencendo a terrível barreira dos preconceitos.

E isso só se torna possível quando compreendemos, de fato que:



O CONVÍVIO HUMANO É MAIS IMPORTANTE DO QUE O PRÓPRIO VIVER.

"Para todas as dificuldades existem soluções e para todas as imitações existem adaptações. Não existem limites quando as pessoas estão ispostas a descobrirem juntas a melhor forma de alcançar o que desejam".

(Lúcia Sodré)



ALCANCE E LIMITES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE EMPREGO E RENDA

Prof. Gaudêncio Frigotto/RJ

As políticas públicas de formação profissional articuladas às políticas de emprego e renda têm tomado cada vez mais visibilidade na sociedade brasileira e têm ocupado as diferentes esferas de gestão pública. Trata-se de políticas que tem como foco ou jovens entre 16 e 29 anos que batem à porta do mundo do trabalho e encontram vários muros e grades ou adultos vítimas do desemprego estrutural e do trabalho precários. As estatísticas, em ambos os casos, nos assinalam um quadro que tem se tornado uma espécie de esfinge de nosso tempo.

Trata-se de políticas que se impõem por diferentes razões. Por um lado, pelas demandas e as lutas dos grupos atingidos pelo desemprego e precarização do trabalho e, por outro, por estratégias de alívio à pobreza como forma de contenção dos conflitos sociais. Neste caso trata-se de políticas de controle social. Por diferentes razões trata-se de políticas públicas de frágil alcance social e com limites de diferentes origens.

Neste breve texto, que tem objetivo de estimular o debate neste Seminário Internacional sobre Tecnologia e Educação, buscarei discutir, inicialmente, o viés teórico que orienta as políticas de educação profissional articuladas a emprego e renda a perspectiva de atacar os efeitos sem alterar as causas. No segundo item tratarei dos condicionamentos sociais e de caráter histórico que torna o alcance destas políticas limitado e precário e, finalmente, apontar alguns desafios e perspectivas de travessia para que tais políticas tenham um novo alcance.

1. O VIÉS TEÓRICO; POLÍTICAS QUE ATACAM AS CONSEQÜÊNCIAS DA DESIGUALDADE SEM ALTERAR AS DETERMINAÇÕES QUE A PRODUZEM.

Como nos mostram dois importantes pensadores do século XX. Antônio Gramsci e Karel Kosik, no plano da construção do conhecimento devem-se distinguir de um fenômeno as determinações e mediações que o constituem e que sem as quais o mesmo se altera na sua estrutura e natureza daquelas determinações e mediações que o alteram, mas mantendo sua estrutura e natureza, No plano político, como conseqüência, cabe distinguir as mudanças e reformas que buscam alterar uma determinada ordem ou estrutura social daquelas que a alteram na superfície para reproduzi-la e mantê-la.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO / RJ- Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas, Licenciatura em Filosofia pela Fundação de Integração e Desenvolvimento do Noroeste do Estado do Rio Grande e Graduação em Pedagogia pela mesma Fundação.



Os tempos que vivemos são de profunda regressão social e de debilidade da teoria que reforça e é, em grande medida, expressão desta regressão. No âmbito do pensamento liberal a regressão se expressa nos deslocamento da ideologia neoliberal do foco da sociedade, ainda que desigual, para o indivíduo isolado.

Isto se expressa, no campo da política de formação profissional pelo deslocamento da idéia de qualificação para a de competências. Estas vinculadas ao indivíduo. E no plano das políticas de emprego e renda, a mudança de políticas focadas ao emprego pelo ideário da empregabilidade e empreendedorismo. A conseqüência é, por um lado a afirmação da flexibilidade das relações de trabalho com o enfraquecimento dos sindicatos de trabalhadores e a perda de direitos e, por outro, a fragmentação e pulverização das políticas e de natureza mais assistências e emergencial.

Outra regressão tem sido a debandada de intelectuais do campo da análise histórica, ou materialista histórica para o refúgio do pós-posdernismo. Como mostra Frederich Jameson (1996) no livro Pós-modernismo a cultura do capitalismo tardio, as análises dos pós-modernos expressam a apreensão fenomênica do capitalismo tardio¹. Não por intencionalidade, mas por enfoque e debilidade da análise estas análises acabam reforçando o ideário e fragmentação neoliberal.

Um dos mais reconhecidos sociólogos do século XX, Pierre Bourdieu, juntamente com Loc Vancquant, explicitam de forma muito clara a dominância dos ideários neoliberal e pós-moderno, o que buscam apagar e suas conseqüências no plano político.

Em todos os países avançados padrões, altos funcionários internacionais, intelectuais de projeção na mídia e jornalistas de primeiro escalão se puseram em acordo em falar uma estranha novlangue cujo vocabulário, aparentemente sem origem, está em todas as bocas: "globalização", "flexibilidade", "governabilidade", "empregabilidade", "underclass" e exclusão; nova economia e "tolerância zero", "comunitarismo", "multiculturalismo" e seus primos pós-modernos, "etnicidade", "identidade", "fragmentação" etc.

A difusão dessa nova vulgata planetária - da qual estão notavelmente ausentes capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade, e tanto vocábulos decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de presumida impertinência - é produto de um imperialismo apropriadamente simbólico: seus efeitos são tão mais poderosos e perniciosos porque ele é veiculado não apenas pelos partidários da revolução neoliberal que, sob a capa da "modernização", entende reconstruir o mundo fazendo tábula rasa das conquistas sociais e econômicas resultantes de cem anos de lutas sociais, descritas, a partir dos novos tempos, como arcaísmos e obstáculos à nova ordem nascente, porém também por produtores culturais (pesquisadores, escritores, artistas) e militantes de esquerda que, em sua maioria, ainda se consideram progressistas (BOURDIEU, P.; VACQUANT, L. 2000.p.1).

Por fim, sobre este aspecto da debilidade e regressão teórica de análise das relações sociais, Frederich Jameson (1997) nos mostra que até mesmo o pensamento teórico de tradição marxista, em grande parte, abandonou a análise da materialidade das relações sociais e do contexto históricos e seu terreno contraditório para desembarcar nas análises orientadas pela antinomia.

A antinomia explicita-se por uma forma mais clara de linguagem e afirma "proposições

¹Por capitalismo tardio entende-se a configuração que as relações sociais capitalistas assumem no contexto da mundialização do capital e suas formas predominantemente destrutivas. Trata-se de uma realidade onde a contradição entre o avanço das forças produtivas alcança um exponencial desenvolvimento ao mesmo tempo em que o acesso aos bens produzidos é cada vez mais seletivo e desigual (Jameson, 1998). Ou, em outros termos, como analisa Mészáros (2002), um capitalismo que exauriu a sua capacidade civilizatória e agora, para manter-se, destrói os direitos sociais historicamente conquistados e o meio ambiente.



que efetivamente são radical e absolutamente incompatíveis, é pegar ou largar [...] x ou y, e isso de forma tal que faz a questão da situação ou do contexto desaparecer por completo". De modo totalmente diverso "a contradição é uma questão de parcialidades e aspectos; apenas uma parte dela é incompatível com a proposição que a acompanha"; na verdade, ela pode ter mais que ver com forças, ou com estado de coisas, do que com palavras e implicações lógicas.[...] Nesse caso, é a situação que explica a disparidade, gerando, em sua incompletude, as perspectivas múltiplas que nos fazem pensar que a matéria em questão é agora x ou y, ou, melhor ainda, ao mesmo tempo tem jeito de x, tem jeito de y (....) nossa época é de forma bem clara, mais propícia à antinomia do que à contradição. Mesmo no próprio marxismo, terra natal desta última, as tendências mais avançadas reclamam da questão da contradição e se aborrecem com ela, como se ela fosse um remanescente inexpugnável do idealismo, capaz de reinfestar o sistema de forma antiquada como os miasmas ou a febre cerebral (Jameson, 1997, p. 18).

Estas breves indicações nos permitem concluir, sob este aspecto, que não é por acaso que as noções de exclusão e inclusão se constituíram nos vocábulos que servem de orientação para políticas centradas na ótica das particularidades - políticas de inclusão relacionadas à educação, formação profissional, emprego, renda, etnia, gênero etc. Também não é por acaso que as mesmas são assumidas por governos liberais, neoliberais e progressistas ou reformistas.

Em diferentes momentos Castel (1997 e 1999) nos dá elementos que nos permitem apreender a debilidade analítica das noções de inclusão e de exclusão e nos oferece um conjunto de razões que nos "*deveriam levar a um uso reservado desse termo, e até mesmo a excluí-lo, ou seja, a substituí-lo por uma noção mais apropriada para nomear e analisar os riscos e fraturas sociais atuais*" (1997, p. 16).

2. POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DE REGRESSÃO SOCIAL E AFIRMAÇÃO DO CAPITALISMO DEPENDENTE.

Assinalamos acima de que a debilidade teórica é, em grande, parte expressão da forma que assume a materialidade das relações sociais dominantes do capitalismo realmente existente. Capitalismo tardio no sentido dado por Jameson e Mészáros acima referidos.

A regressão social, no plano fenomênico e ideológico é apresentada, paradoxalmente, noções que sinalizam ao contrário e produzem um imaginário ou uma subjetividade alienada. As noções de globalização, sociedade pos-industrial, pos-classista, sociedade do conhecimento, sociedade tecnológica, ócio produtivo, sociedade do lazer, empreendedorismo, alteridade, diversidade, etc. anunciam um mundo plano de realização de todos.

Trata-se, todavia, de uma vulgata ideológica que esconde um mundo de aumento da desigualdade entre países e internamente. A partir de meados da década de 80, vários processos, de forma veloz, aceleram o processo de mundialização os mercados e do capital. Destaca-se a hipertrofia do capital financeiro, a consolidação de uma nova base científico-técnica, qualitativamente diversa, de base digital-molecular cada vez mais privatizada e novas formas de gestão empresarial que redefinem o processo produtivo. A economia pode aumentar a produtividade diminuindo (enxugando) o número de trabalhadores. A crise estrutural do desemprego, que se alastra por quase há várias décadas, sem sinais de reversão e o colapso do socialismo real, que permite o surgimento do discurso único, operam a derradeira vingança do capital contra o trabalho.

O crescente desemprego destas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural.



Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não voltaria jamais (...). A tragédia histórica das Décadas de crise foi a de que a produção agora dispensava visivelmente seres humanos mais rapidamente do que a economia de mercado gerava novos empregos para eles. Além disso, esse processo foi acelerado pela competição global, pelo aperto financeiro dos governos, que - direta ou indiretamente - eram os maiores empregadores individuais, e não menos, após 80, pela então predominante teologia do livre mercado que pressionava em favor da transferência de emprego para formas empresariais de maximização de lucros, sobretudo para empresas privadas que, por definição, não pensavam em outros interesses além do seu próprio, pecuniário. Isso significou, entre outras coisas, que governos e outras entidades públicas deixaram de ser o que se chamou de empregadores de último recurso (Hobsbawm, 1995, p.403- 4).

É sob a teologia do livre mercado que se elaborou a cartilha do Consenso de Washington cuja receita, para os países de capitalismo dependente é do ajuste fiscal, desregulamentação dos mercados, flexibilização das leis trabalhistas e privatização do patrimônio público. Trata-se de apagar a herança das políticas sociais distributivistas e dos mecanismos de regulação do mercado e do capital. As bases institucionais que regulamentam o direito internacional e na esfera nacional, deslocam-se para as organizações genuínas do mercado. A Organização Mundial do Comércio passa a se constituir no fórum que decide, por cima das nações, as regras do livre mercado. O neoconservadorismo monetarista e de ajuste fiscal reassume o protagonismo. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial elaboram o receituário do ajuste da política econômica e social e em cada país das nações de capitalismo dependente.

Outro aspecto, decorrente do exposto acima, diz respeito à análise das especificidades das sociedades dentro do capitalismo realmente existente. As análises sob o enfoque da modernização situam as sociedades como um contínuo de subdesenvolvidos, em desenvolvimento e desenvolvidos. A educação se constituiria num dos determinantes centras para mover-se neste contínuo. Mas, como analisam, noutra perspectiva, Celso Furtado (1968), Florestan Ferandes (1975), Rui Mauro Marini (1991) e Francisco de Oliveira (2003), escapa a esta visão a compreensão as relações de poder assimétricas onde subdesenvolvimento não é uma etapa do desenvolvimento, mas uma forma específica de sê-lo. Por outro lado, sociedades de capitalismo dependente é uma compreensão em cujo foco não está a relação entre nações, mas entre grupos e classes sociais².

O Brasil ao longo do século XX protagonizou um intenso embate entre forças sociais defensoras de um capitalismo dependente e associado e as que buscavam construir uma nação vinculada com o mundo, mas de forma soberana. Duas ditaduras que tomaram um terço do século e vários golpes institucionais expressam a forma da classe burguesa brasileira tentar impor seu projeto de burguesia associada de forma dependente e subordinada às custas da nação. Foi, todavia, dentro do vagão neoliberal da década de 1990, sob os auspícios do governo de Fernando Henrique Cardoso que esta disputa se definiu de forma mais clara.

Trata-se de uma sociedade onde a classe burguesa brasileira aceita, com ganhos imediatos a grupos restritos a associar-se de forma subordinada às burguesias das nações centros hegemônicos do sistema capital e transformam nosso país, na metáfora de Francisco de Oliveira (2003) num ornitorrinco. Uma impossibilidade de efetivo desenvolvimento social. Uma sociedade que produz a miséria e se alimenta dela.

Esta associação subordinada efetivou a venda do país mediante as privatizações, aceitou que o país se transformasse em plataforma de valorização criminoso do capital especulativo e condena à inovação tecnologia e não à produção de uma base científica e tecnológica de marca original. Com resultado define-se, na divisão internacional do trabalho ao trabalho, às atividades neuromusculares ou ao trabalho simples e de pouco valor agregado.

²Por certo esta é uma das grandes contribuições do pensamento social crítico latino-americano às ciências sociais no mundo.



Neste contexto o fundo público que poderia efetivar políticas econômicas e sociais, mesmo nos limites do capitalismo, que diminuíssem a desigualdade, o mesmo vem sendo capturado na valorização do capital na recuperação de suas taxas de lucro e garantir a recuperação dos estragos de suas crises, como estamos observando atualmente. Neste quadro o horizonte de políticas sociais que garantam direitos transformem-se e mecanismos e programas de alívio à pobreza.

O atual governo, mesmo que tenha ampliado as políticas públicas e efetivado uma tênue distribuição de renda, por não ter-se disposto ou não ter podido avançar em mudanças estruturais, apenas ampliou as políticas de alívio à pobreza. Para avançar, da mesma forma que para fazer omelete é preciso quebrar ovos, a condição enfrentar mudanças estruturais. Políticas de assistência como travessia de emergência, num projeto alternativo de país que não repetisse o passado, teriam outro sentido e alcance.

3. ALGUNS DESAFIOS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE NOVO ALCANCE SOCIAL

Um dos primeiros desafios para não entrar numa lógica estreita de políticas, mais de governos que públicas, reside no fato de entender que o capitalismo tardio tem cada vez menos necessidade de incorporação de trabalho vivo na produção de mercadorias e serviços. Incorpora a hipertrofia do capital morto em forma de ciência e tecnologia cada vez mais privatizadas. Disto resulta não só na ampliação do desemprego estrutural ou a sua extrema precarização, mas produz, como já assinalava Gramsci nos anos 1930, formas de trabalhos fantasmagóricos. Por outro lado, atrofia-se e impede-se o tempo de trabalho livre - reino da liberdade, da escolha e do desenvolvimento humano.

É este horizonte que conduz o historiador Eric Hobsbawm a colocar como questão central do século XXI não a produção de mercadorias, mas a distribuição da riqueza por uma esfera pública que para ele continua sendo o Estado, ainda que não sob a forma atual.

O que, na minha opinião, temos de buscar é uma outra maneira de distribuir a riqueza produzida por uma quantidade cada vez menor de pessoas, que no futuro pode chegar a ser na verdade a uma quantidade ínfima. [...] não se trata de aumentar a produção, pois isto conseguimos resolver de forma satisfatória. A verdadeira dificuldade está na forma de distribuir a riqueza (Hobsbawm, 2000, p. 98).

É neste particular ganha centralidade o controle e manejo do fundo público, condição de poder fazer políticas sociais e direcionar o desenvolvimento numa ótica de garantir direitos sociais e subjetivos. Isto implica, como assinalamos acima, quebra ovos para fazer o omelete de rupturas estruturais

Uma primeira condição que orienta e determina as demais é a constituição de forças e movimentos sociais que quebre com a cultura da classe dominante brasileira cujo projeto até aqui afirmado foi de capitalismo dependente. Trata-se de uma mudança que implica uma ruptura com todas as formas de colonização e subalternidade na relação com os organismos internacionais e os com países centrais. Sem uma mudança profunda com o pagamento da dívida externa e, sobretudo, com a lógica dos juros da dívida externa e interna não se sairá do ciclo vicioso e as políticas públicas serão apenas de alívio à pobreza e às tensões sociais.

Não se trata aqui de apenas ver as imposições externas, que são profundamente predatórias e injustas, mas, sobretudo, de combater a postura de subalternidade, consentida e associada da classe dominante no âmbito econômico, jurídico, políticas e intelectual de nossa sociedade. Esta relação subalterna e associada é exemplar em nossa sociedade tem sido



mantida por ditaduras e golpes e/ ou políticas monetaristas e de ajuste em nome do capital.

No caso brasileiro destacam-se como necessidade inadiável: a reforma agrária e a taxaço das grandes fortunas, com o intuito de acabar com o latifúndio e a altíssima concentração da propriedade da terra; a reforma tributária, com o objetivo de inverter a lógica regressiva dos impostos em que os assalariados e os mais pobres pagam mais, para corrigir, assim, a enorme e injustificável desigualdade de renda; a reforma social e jurídica, estatuidando uma esfera pública de garantia dos direitos sociais e subjetivos.

Estas condições, aliadas ao fortalecimento de uma democracia ativa e a uma nova concepção de desenvolvimento - socialmente justo, economicamente viável, solidário e participativo - podem fornecer as condições financeiras, políticas e culturais para romper com o ciclo vicioso de pobreza: baixo investimento em educação e em ciência e tecnologia, e para superar a condenação ao exercício das atividades "neoromculares" (Arrighi, 1998) na divisão internacional do trabalho.

No plano conjuntural, há problemas cruciais a serem resolvidos cuja dramaticidade implica políticas distributivas imediatas. Neste contexto é que se situam as políticas de renda mínima, bolsa família, etc. que devem estar vinculadas à educação dos beneficiários. Estas políticas, além de terem um controle social público para não se transformarem em clientelismo e paternalismo (traços fortes de nossa cultura política), não podem ser permanentes. Por isso, o esforço é no sentido de instaurar políticas emancipatórias que garantam emprego ou trabalho e renda que elevem a escolaridade da população que, pelas condições de miséria, tendem a se contentar com muito pouco.

Na definição das políticas públicas que articulam formação profissional, emprego e renda um desafio, que não é menor, é de romper com a tradição do pensamento liberal e neoliberal que orienta esta relação. Trata-se de uma relação linear e circular. Cabe ressaltar que tanto a situação da desigualdade entre regiões (Norte/Sul) ou entre países centrais e periféricos e semiperiféricos ou entre grupos sociais no interior de cada país não se explica, primeira e fundamentalmente, pela educação ou formação profissional, mas pelas relações de poder e de força historicamente construídas. *Ao contrário do que pretendem os mandamentos e as lengalengas do pensamento único, a maioria não é pobre porque não conseguiu boa educação, mas, na realidade, não conseguiu boa educação porque é pobre.* (Beluzzo, 2001, P.2).

É, pois, fundamental que se tenha claro que o caminho percorrido na relação entre educação e desenvolvimento nos marcos da teoria do capital humano, da sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências e da empregabilidade não nos ajuda a entender o processo histórico da produção da desigualdade entre nações e no interior delas. Pelo contrário, trata-se de concepções que nos afastam deste entendimento e do papel da educação básica e profissional enquanto práticas sociais mediadoras das relações sociais, econômicas e culturais.

Isso nos conduz a reafirmar que o ideário pedagógico das reformas educativas das ditaduras militares na América Latina, sob a noção de capital humano e, atualmente, sob a ditadura do mercado, com as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, e empregabilidade, necessitam ser superadas. O escopo destas concepções é da formação de um "cidadão produtivo alienado" (Frigotto e Ciavatta, 2006), cidadão mínimo que acabe introjetando a culpabilização de sua pouca escolaridade e de sua situação de desempregado ou subempregado.

A educação profissional que se vincula, pois, a uma outra perspectiva de desenvolvimento e de políticas públicas demanda uma dupla articulação: com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda. A expectativa social mais ampla é de



que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. Uma educação de sujeitos cultural, política e cientificamente preparados para as mudanças aqui sinalizadas. Sobretudo que tenham a inegociável convicção de que, como nos lembra o historiador Hobsbawm (2000) "as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas" em nome apenas de "compromissos econômicos". O grande desafio do século XXI não é o da produção, mas a capacidade social do acesso democrático ao que é produzido. A condição para isso é, para este histórico, uma direção oposta às teses do mercado sem controles. Essa tarefa ético-política não pode ser postergada e ela nos cabe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRIGH, G. A ilusão do desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BELUZZO, L. G. de Mello. Jornal Valor, 1o Caderno, 16/18 de fevereiro de 2001, A. 13
- BOURDIEU, P.; VACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. Le Monde Diplomatique, edição brasileira, ano 1, n. 4, ago. 2000.
- CARDOSO, M. L. A ideologia da globalização e descaminhos da ciência social. In: GENTILI, P. (org.). Globalização excludente - desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASTELS, Robert. As metamorfoses da questão social - uma crônica do salário. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: Vários. Desigualdade e a questão social. São Paulo: Educ, 1999.
- CHESNAIS, F. A mundialização do capital. São Paulo: Scrita, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.) A formação do cidadão produtivo. A cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, INEP, 2006.
- FURTADO, Celso, Subdesenvolvimento e estagnação na América Latina, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968
- HOBSBAWM, Eric. A Era dos Extremos. O Breve Século XX (1914-1991) São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- HOBSBAWM, E. O novo século. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- JAMESIN, F, Espaço e imagem - teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.
- JAMESON, F. As sementes do tempo. São Paulo: Ática, 1997.
- JAMESON, F. Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996
- MARINI, Ruy Mauro. Dialéctica de la dependencia, Ediciones Era, México, decimoprimerá reimpresión, 1991. FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MÉSZÁROS, I.B. Para além do capital. Campinas: Boitempo, 2002.
- OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.



TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESEMPREGO: JUVENTUDE COM VIDA PROVISÓRIA E EM SUSPENSO

Prof. Gaudêncio Frigotto/RJ

A análise que busco expor como subsídio para o debate neste Seminário Internacional resulta de duas pesquisas: *Educação tecnológica e o ensino médio: Concepções sujeitos e a relação quantidade e qualidade*, já concluída e a pesquisa em andamento sobre *Sociabilidade do capitalismo dependente no Brasil e as políticas públicas de formação, emprego e renda*.

O eixo central que se propõe o debate é de explicitar que o capitalismo hoje realmente existente trunca a possibilidade de projetar o futuro dos jovens, especialmente da classe trabalhadora. A idéia de vida provisória e em suspenso busca traduzir este truncamento e uma situação social de tensão, indefinição e de protelação de decisões vitais. Enfatiza-se, todavia, que se o capitalismo, em qualquer parte do mundo, explora, violenta e aliena, mas nas sociedades de capitalismo dependente o faz com maior virulência.

A partir das pesquisas acima enunciadas produzi um documentário de cinqüenta minutos dialogando com jovens de classe trabalhadora os quais explicitam os limites das políticas "públicas" de formação, emprego e renda. Ao longo das falas dos jovens relaciono análises das políticas de educação, emprego e renda feitas, especificamente, para o documentário pela antropóloga Regina Novaes. O título do documentário: juventude com vida provisória e em suspenso do psicanalista austríaco Victor Frankel que ao compara os condenados aos Campos de Concentração do nazismo, os tuberculosos isolados em sanatórios e os desempregados definem-os dentro de uma situação existencial de provisoriedade e suspense em relação ao que ocorrerá com seu futuro.

Uma das esfinges da atual geração de jovens, particularmente da classe trabalhadora, é o medo em relação ao seu futuro. E a questão de um emprego ou trabalho que lhes permita definir suas opções de casar-se, alugar ou comprar uma casa ou apartamento e programar família, ara a grande maioria está em suspense.

Esta é uma das conseqüências perversas do capitalismo atualmente existente e que Richard Sennett o analisa como uma realizada que vai corroendo o caráter e desestruturando milhares de jovens e adultos. O documentário que poderá abrir um conjunto de questões cujo escopo é de que políticas públicas que queiram ir além do alívio à pobreza para milhares de jovens da cidade e do campo precisam demanda de mudanças que não conduzam apenas reformar as relações sociais capitalistas, mas superá-las.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO / RJ- Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas, Licenciatura em Filosofia pela Fundação de Integração e Desenvolvimento do Noroeste do Estado do Rio Grande e Graduação em Pedagogia pela mesma Fundação.



VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR (BULLYING): CONSTRUINDO ESCOLAS PARA A DIVERSIDADE

Prof. Genilson C. Marinho/PE

Alinhado com o princípio da multiplicação das práticas de ensino inclusivas dentro da escola, no âmbito deste curso os profissionais da educação são formados para consolidar um projeto político-pedagógico que seja comprometido com a educação em direitos humanos. Desta forma, o curso desperta no profissional o compromisso para entender, desenvolver e usar metodologias de ensino a partir das quais os conteúdos curriculares são abordados de forma diferenciadas com a finalidade de responder com vistas a diversidade cultural dos estudantes, possibilitando o processo de melhoria dos diversos conflitos no espaço escolar, principalmente, o Bullying.

Um bom começo para compreendermos a questão das diversas manifestações de violências na escola (preconceito, racismo, sexismo, Bullying etc.), é conceituar o problema, analisando a forma como ele está sendo tratado. Conceituar é explicar a natureza do fenômeno em estudo, e um mesmo fenômeno pode ser explicado segundo diferentes teorias. Atualmente, no Brasil, o marco teórico adotado para conceituar a violência contra crianças e adolescentes tem por base a teoria do poder.

Educar, segundo essa perspectiva, é entender que os direitos humanos significam (devem significar) prática de vida em todas as áreas de convívio social dos sujeitos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. É trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e valores com base nos princípios de respeito ao outro, de alteridade, de solidariedade, de justiça, em todos os níveis e modalidades de ensino. Questão polêmica de responsabilidade da família, da sociedade, do Estado e também da escola.

GENILSON C. MARINHO / PE - Mestre em Teoria e História da Educação pela UFPE, bacharel e licenciado em História e Geografia pela USP, professor de PPPV- UFPE, Ex-Gerente de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania SE/PE(2007-2009), Coordenador Pedagógico do Projovem Estadual, Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos 2008. Prêmio Dom Helder Câmara de Cultura de Paz - UNESCO(2001).



EMPREENDEDORISMO

Prof. José Valdir Cavalcanti

O PAPEL DO EMPREENDEDOR

A tarefa de transformar potencial mercadológico e números em negócios é de inteira responsabilidade do empreendedor. Uma empresa não nasce da geração espontânea: é preciso um ato criador de alguém que é capaz de observar, analisar e formular um organismo que dê conta de gerar bens que possam produzir sentimento de satisfação, conforto e bem-estar nas pessoas ou em grupos de pessoas que venham a consumir estes bens. Uma empresa é um organismo vivo, dinâmico e obrigatoriamente adaptativo, para ser saudável do ponto de vista econômico, financeiro e social. Os números de uma empresa são sempre a tradução de comportamentos de pessoas, especialmente, daquelas que a criaram e/ou que estão à sua frente.

É preciso enfatizar que a técnica, por si só, não assegura o sucesso do empreendimento. Ele é produto da competência com que o empreendedor a escolhe, usa e ajusta em busca da concretização de sua meta e de seu projeto.

O comportamento empreendedor tem sido alvo de pesquisas sistemáticas que, essencialmente, têm resultado em um conjunto de características que, de maneira sintética, estão apresentadas abaixo:

- Busca de Oportunidades e Iniciativa - Ter a capacidade de criar novas oportunidades de negócios, desenvolver novos produtos e serviços, propor soluções inovadoras.
- Persistência - Enfrentar os obstáculos decididamente, buscando, ininterruptamente, o sucesso, mantendo ou mudando as estratégias, de acordo com as situações.
- Correr Riscos Calculados - Dispor-se a assumir desafios ou riscos moderados e responder pessoalmente por eles.
- Exigência de Qualidade e Eficiência - Decidir que fará sempre mais e melhor, buscando satisfazer ou superar as expectativas de prazos e padrões de qualidade.
- Comprometimento - Fazer sacrifícios pessoais, despender esforços extras para completar uma tarefa; colaborar com os subordinados e, até mesmo, assumir o lugar deles para terminar um trabalho; esmerar-se para manter os clientes satisfeitos e colocar boa vontade a longo prazo acima de lucro a curto prazo.
- Busca de Informações - Interessar-se, pessoalmente, por obter informações sobre clientes, fornecedores ou concorrentes; investigar, pessoalmente, como fabricar um



produto ou prestar um serviço; consultar especialistas para obter assessoria técnica ou comercial.

- Estabelecimento de Metas - Assumir metas e objetivos que representem desafios e tenham significado pessoal; definir com clareza, objetividade - de forma específica e mensurável - as metas de curto prazo e longo prazo.
- Planejamento e Monitoramento Sistemáticos - Planejar, dividindo tarefas de grande porte em subtarefas com prazos definidos; revisar constantemente seus planos, considerando resultados obtidos e mudanças circunstanciais; manter registros financeiros e utilizá-los para tomar decisões.
- Persuasão e Rede de Contatos - Utilizar-se de estratégias para influenciar ou persuadir ou outros; utilizar pessoas-chave como agentes para atingir seus objetivos, desenvolver e manter relações comerciais.
- Independência e Autoconfiança - Buscar autonomia; manter seus pontos de vistas, mesmo diante da oposição ou de resultados desanimadores; expressar confiança na sua própria capacidade de complementar tarefa difícil ou de enfrentar desafios.
- O comportamento empreendedor estará presente em todas as nossas ações, sejam elas pessoais, familiares e profissionais. Nossas características pessoais sempre marcam o estilo com que realizamos as coisas em nossa vida.

Cabe, a cada um de nós, descobrir quais destas características são pontos fortes nossos e, depois, utilizá-las em tudo o que fizermos. É importante, também, reconhecer e refletir a respeito de nossos pontos fracos e desenvolver características que não temos.

A relevância das características empreendedoras varia de acordo com as circunstâncias e os problemas com as quais o empreendedor está envolvido.

Quatro são as características consideradas mobilizadoras:

- Estabelecimento de metas
- Planejamento e monitoramento sistemático
- Persistência / Comportamento

ESTABELECIMENTO DE METAS

As metas funcionam como um potente motor; são capazes de impulsionar a empresa e as pessoas que nela trabalham. Sem sua força orientadora, dificilmente nos moveremos na direção certa.

Uma empresa que acreditar ter, como única meta, o lucro, descobrirá, mais adiante, que também possui responsabilidade em relação aos sócios, à comunidade, aos funcionários, além de compromisso com o seu próprio desempenho. A busca de uma meta desfocada, mas definida, pode ser frustrante para uma organização.

Ao definir as metas gerais da empresa, é desaconselhável que sejam muito específicas. A limitação destas metas gerais pode desviar o foco de atenção da empresa, tornando-a



desatenta aos impedimentos e ameaças, bem como às oportunidades de lucro.

Ao lado das metas gerais, porém, a empresa deve definir, também, metas específicas. Quanto mais específica a meta, mais fácil fazê-la ser compreendida junto às pessoas comprometidas com o sucesso da empresa. Da mesma forma, claros tornar-se-ão os critérios de avaliação do desempenho organizacional.

Em resumo, a empresa deve trabalhar não apenas em função de metas globais, que retratem o compromisso institucional da organização, mas também fazer-se orientar por metas inerentes ao âmbito operacional. Ao contrário das metas gerais, as metas operacionais têm, como características, a temporalidade, a revisão periódica, a adaptabilidade às frenéticas contingências mercadológicas, a especificidade dos detalhes como prazos, níveis de excelência, índices de produtividade e de qualidade, diminuição de custos, crescimento de vendas, etc.

Para estabelecimento de metas, pode ser utilizada uma lista de checagem. As iniciais desta lista formam a palavra "ESPERTO".

- Específicas

A meta bem especificada, com clareza e concisão, permite que saibamos o que exatamente desejamos, por exemplo, comprar um Gol 1.000, cor vermelha, bancos da cor cinza, zero Km, com direção hidráulica.

- Significado pessoal

A meta deve ser importante para quem a elabora, ou seja, ter significado pessoal.

- Provocante

A meta deve representar um desafio. Ele deve estimular a superação de limites e, quando alcançada, gerar satisfação.

- Executável

A meta deve ser realizável. Deve-se fazer a análise prévia das possibilidades de concretização.

- Realista

Ao elaborar uma meta, é necessário analisar os recursos disponíveis no momento e prever as necessidades futuras. Avaliar a capacidade de mobilizar os meios necessários é fundamental.

- Tempo final

A meta precisa de ter prazo definido para sua realização.

- Observável

A meta deve ser formulada numericamente, para possibilitar a avaliação futura dos resultados. Deve ser visível e mensurável.

PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO SISTEMÁTICO

Planejar é definir, antecipadamente, o que fazer, de que maneira, quando e quem deve fazer, de forma flexível e fundamentada em conhecimentos, estimativas e finalidades.



Com o planejamento, selecionam-se opções para a empresa, determinam-se metas e maneiras de alcançá-las. É com o planejamento que se desvendam possibilidades de desenvolvimento no futuro. Trata-se de uma proposta de ação que torne possível, à empresa, atingir suas metas.

No planejamento é que se traça o caminho para o empreendedor alcançar suas metas. É planejando que o empreendedor consegue organizar o seu negócio, identificar e tirar o melhor proveito das oportunidades com que se depara constantemente.

Planejar requer seriedade e profissionalismo. São etapas importantes do planejamento:

- Prever as atividades a serem realizadas para atingir as metas
- Elaborar cronograma de atividades
- Determinar o grau de responsabilidade das pessoas incumbidas de realizar as atividades.

Com o planejamento, definimos quais são e como atingir as metas da empresa.

O monitoramento é a capacidade de acompanhar todo o processo percorrido para alcançar a meta, utilizando instrumentos e procedimentos que afirmam sua trajetória e possam confirmar se o rumo está correto ou se correções são necessárias.

PERSISTÊNCIA / COMPORTAMENTO

É importantíssima a capacidade do empreendedor em persistir e comprometer-se com suas metas e objetivos.

A incessante busca da realização ajuda o Empreendedor em manter a competitividade necessária no mercado onde atua.

A Persistência e o Comprometimento são comportamentos considerados respectivamente como o combustível e a honra do Empreendedor.

Estas características do Comportamento do Empreendedor auxiliam também o empreendedor a realizar as mudanças necessárias rumo ao sucesso, bem como, na sustentação de seus propósitos.

O EMPREENDEDOR

CARACTERÍSTICAS QUE TRANSFORMAM O EMPREENDEDOR EM VENCEDOR

Iniciativa - O empreendedor não fica esperando que os outros (o governo, o empregador, o parente, o padrinho) venham resolver seus problemas. O empreendedor é uma pessoa que gosta de começar coisas novas, iniciá-las. A iniciativa, enfim, é a capacidade daquele que tendo um problema qualquer, age, arregança as mangas e parte para a solução.

Auto-confiança - O empreendedor tem auto-confiança, isto é, acredita em si mesmo. Se não acreditasse, seria difícil para ele tomar a iniciativa. A crença em si mesmo faz o indivíduo arriscar mais, ousar, oferecer-se para realizar tarefas desafiadoras, enfim, torna-o mais



empreendedor.

Aceitação do risco - O empreendedor aceita riscos, ainda que muitas vezes seja cauteloso e precavido contra o risco. A verdade é que o empreendedor sabe que não existe sucesso sem alguma dose de risco, por esse motivo ele o aceita em alguma medida.

Sem temor do fracasso e da rejeição - O empreendedor fará tudo o que for necessário para não fracassar, mas não é atormentado pelo medo paralisante do fracasso. Pessoas com grande amor próprio e medo do fracasso preferem não tentar correr o risco de não acertar, ficando, então, paralisadas. O empreendedor acredita.

Decisão e responsabilidade - O empreendedor não fica esperando que os outros decidam por ele. O empreendedor toma decisões e aceita as responsabilidades que acarretam.

Energia - É necessária uma dose de energia para se lançar em novas realizações, que usualmente exigem intensos esforços iniciais. O empreendedor dispõe dessa reserva de energia, vinda provavelmente de seu entusiasmo e motivação.

Auto-motivação e entusiasmo - O empreendedor é capaz de uma auto-motivação relacionada com desafios e tarefas em que acredita. Não necessita de prêmios externos, como compensação financeira. Como consequência de sua motivação, o empreendedor possui um grande entusiasmo pelas suas idéias e projetos.

Controle - O empreendedor acredita que sua realização depende de si mesmo e não de forças externas sobre as quais não tem controle. Ele se vê como capaz de controlar a si mesmo e de influenciar o meio de tal modo que possa atingir seus objetivos.

Voltado para equipe - O empreendedor em geral não é somente um fazedor, no sentido obreiro da palavra. Ele cria equipe, delega, acredita nos outros, obtém resultados por meio de outros.

Otimismo - O empreendedor é otimista, o que não quer dizer sonhador ou iludido. Acredita nas possibilidades que o mundo oferece, acredita na possibilidade de solução dos problemas, acredita no potencial de desenvolvimento.

Persistência - O empreendedor, por estar motivado, convicto, entusiasmado e crente nas possibilidades, é capaz de persistir até que as metas sejam alcançadas.

COMO RECONHECER UMA OPORTUNIDADE?

Criação da Empresa

Empreendedor

Legalização

Estratégia do Negócio

Operacionalização do Negócio

Uma idéia somente se transforma em oportunidade quando seu propósito vai ao encontro de uma necessidade de mercado. Ou seja, quando existem potenciais clientes.

A identificação de uma oportunidade exige inicialmente uma postura do empreendedor de sempre estar atento ao que está acontecendo no segmento no qual atua ou pretende atuar.

Na prática esta atitude significa participar de várias atividades como feiras, exposições



e eventos relacionados ao setor de negócios, procurar ler revistas do segmento, participar de reuniões e encontros em associações, conversar com os concorrentes, clientes, empregados, fornecedores e empresários de outros setores. Procurar também compreender as tendências de mercado, situações econômicas, políticas, sociais, etc.

Este hábito se constrói com o tempo e ajuda o empreendedor a ter muitas idéias. Quando uma destas idéias resulta na constatação de uma necessidade de mercado, está então caracterizada uma oportunidade. O próximo passo é verificar se o aproveitamento dessa oportunidade é viável.

Dessa forma, identificar uma oportunidade significa buscar resposta para uma série de questões, como por exemplo:

- Existe uma necessidade de mercado que não é suprida ou é suprida com deficiências?
- Como funcionam empresas similares?
- Qual a quantidade de potenciais clientes para este negócio? Qual o seu perfil? Onde se localizam?
- Quais são os principais concorrentes? Quais os seus pontos fortes e fracos?
- Existem ameaças?
- Quais os valores que o novo produto/serviço agregam para os clientes?
- Será que o momento correto é realmente este?
- É possível inovar? Em que aspectos?
- E outras.

Estas perguntas devem ser respondidas pelo próprio empreendedor, combinando observação direta com outras fontes de informações como a Prefeitura Municipal, as Associações, os Sindicatos, o IBGE, o SEBRAE, outras empresas, etc.



PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS EMPRESÁRIOS DE SUCESSO

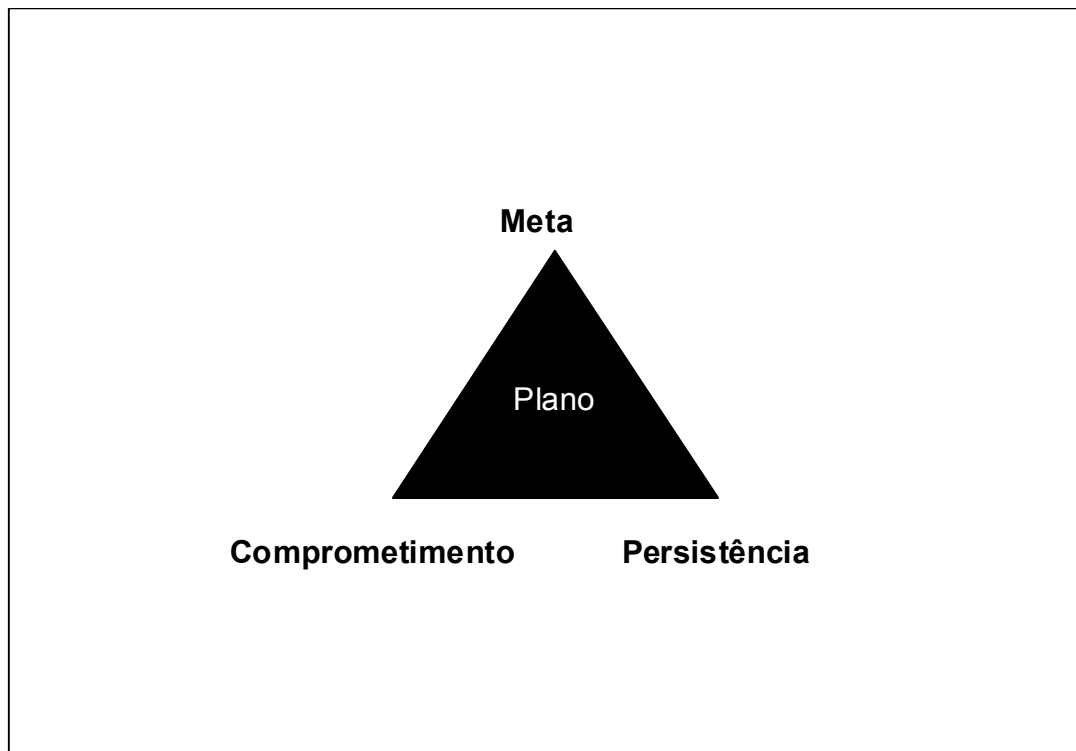
	Akhouri & Bhattachajee	Brockaus	Bruce	Casson	East-West Center	Gasse	Hornaday & Abboud	Hornaday & Bunker	Indian Institute of Management	KHIC	McBer	Meridith, Nelson & Neck	Miner	Pareek & Rao	Pickle	Quednao	Tay	Shapero	Timmons
Necessidade de realização/exigência de qualidade	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•			•	
Assume responsabilidade por seus erros e acertos/independência	•	•			•	•	•	•	•	•	•	•						•	•
Iniciativa					•	•		•	•	•	•	•		•	•				•
Autoconfiança	•				•	•		•	•	•		•		•	•				•
Resolução de problemas/Inovação				•	•	•		•	•	•		•		•		•			•
Preferência por riscos moderados	•	•			•	•		•	•			•		•					•
Estabelecimentos de metas/orientação por resultados					•	•			•	•					•	•			•
Orientação futura				•	•				•			•			•	•			•
Energia/comprometimento					•	•		•	•		•			•					•
Persistência								•	•	•		•		•					•
Necessidade/capacidade de influenciar								•	•					•	•				•
Reconhecimento de limitações/disposição para aprender					•							•				•			•
Busca de informações					•			•	•					•					
Capacidade analítica/planejamento				•						•	•				•				
Identificação de oportunidades										•	•	•						•	
Exigência e eficiência					•				•		•								



Etapa de desenvolvimento do negócio	Característica comum	Indústria	Comércio / Varejo	Serviços
1. Estabelecimento, iniciação : “Iniciando o negócio”	<ul style="list-style-type: none"> • motivação • pouco receio de fracasso • desejo de independência: “ser o seu próprio senhor” • aceitação de riscos moderados • iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> • conceito claro do negócio, inclusive conhecimento técnico • experiência de 3-5 anos em empreendimentos técnicos similares 	<ul style="list-style-type: none"> • pouco receio de fracasso (especialmente quanto a vendas) • orientação centrada na relação com cliente e habilidades • criatividade em produtos, propaganda e promoção • conhecimento do produto, faixa do produto, ciclo de vida do produto • visão de oportunidade – sensibilidade ao mercado 	<ul style="list-style-type: none"> • pouco receio de fracasso (especialmente quanto a vendas) • conhecimento, saber fazer • capacidade para encontrar e treinar pessoal qualificado
2. Empresa em atividade gerenciamento: “Gerindo o negócio”	<ul style="list-style-type: none"> • habilidades de gerenciamento, habilidades interpessoais • desejo de Poder • perseverança, “trabalho duro” • resistência e capacidade de adaptação, capacidade de suportar tensões – acesso a recursos e assistência técnica 	<ul style="list-style-type: none"> • habilidades de gerenciamento, com destaque para capacidade de delegar responsabilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • capacidade de previsão e antecipação (habilidades de pesquisa de mercado) • liderança, orientação para as relações humanas, capacidade de fomentar o “espírito de equipe” entre os empregados 	<ul style="list-style-type: none"> • capacidade de administrar profissionais, equipes de “trabalhadores especialistas” • habilidades de relações públicas • capacidade individual de administrar situações tensas: capacidade de enfrentar crises
3. Crescimento: “Expandindo o negócio”	<ul style="list-style-type: none"> • “visão “: orientação para o futuro, capacidade de previsão • capacidade de planejar • “motivação para a extensão” – construção de um “império” • habilidades organizacionais: conseguir e desenvolver subordinados competentes 	<ul style="list-style-type: none"> • interesse generalista x técnico-especialista • visão de oportunidade – sensibilidade para oportunidades, requisitos de mercado 	<ul style="list-style-type: none"> • previsão das tendências do mercado • conhecimento dos fatores políticos, legais e legislativos que afetam os negócios 	<ul style="list-style-type: none"> • habilidades de comercialização • capacidade de criar infraestrutura de atendimento • criar condições de delegar

FONTE: Relatório final sobre formação empreendedora e consolidação do desempenho empresarial – outubro de 1990/Agência para o Desenvolvimento Internacional/Washington D.C.

TRIÂNGULO DA ORIENTAÇÃO PARA RESULTADOS



AUTOPERCEPÇÃO - ELABORAÇÃO DE INVENTÁRIO INDIVIDUAL

Questionário - Caminhando para o sucesso

Marque a resposta que melhor o descreve. Seja sincero consigo mesmo. Lembre-se que não existem respostas certas ou as melhores respostas.

A. Você é uma pessoa que toma iniciativa?

- (1) Faço minhas coisas sozinho. Ninguém precisa me dizer o que fazer.
- (2) Se alguém me ajuda a começar, eu prossigo sem problemas.
- (3)guardo até que me veja obrigado a fazê-lo.

B. Como são seus relacionamentos?

- (1) Eu gosto de pessoas. Sinto-me muito bem com quase todo mundo.
- (2) Tenho muitos amigos, não necessito de mais nenhum.
- (3) Observo claramente os desafios dos outros.

C. Você é um líder?

- (1) Consigo que a maioria das pessoas me acompanhe quando inicio algo.
- (2) Posso dar as ordens se alguém me diz o que devemos fazer.
- (3) Deixo que outra pessoa tome a iniciativa. Então a acompanho, se tenho vontade.

D. Você assume responsabilidades?

- (1) Gosto de assumir tarefas e vê-las cumpridas.



- (2) Encarrego-me das tarefas se for solicitado, mas prefiro deixar que outra pessoa o faça.
- (3) Sempre há alguém pronto para mostrar a sua inteligência. Eu lhe digo o que fazer.

E. Você é um organizador?

- (1) Gosto de ter plano antes de iniciar. Em geral sou eu quem organiza as coisas.
- (2) Os problemas que surgem, eu consigo resolver, mas não me importo em desistir.
- (3) As coisas mudam a cada instante, portanto prefiro resolver à medida que vão surgindo.

F. Você é um bom trabalhador?

- (1) Posso trabalhar o quanto for necessário. Não me importo de trabalhar duro por algo que eu queira.
- (2) Trabalho duro por um tempo, mas quando acho que é o suficiente, interrompo o serviço.
- (3) Acho que o trabalho duro não leva a nada.

G. Você é capaz de tomar decisões?

- (1) Me decido rapidamente, se necessário. Geralmente minha decisão está correta.
- (2) Posso tomar decisões se tenho bastante tempo para fazê-lo.
- (3) Caso tenha que tomar uma decisão rapidamente, penso mais tarde que deveria ter decidido de outra forma.

H. As pessoas confiam no que você diz?

- (1) Claro que sim. Não digo coisas em que eu não acredite.
- (2) Tento ser franco na maioria das vezes, mas em algumas ocasiões apenas digo o que é melhor ser dito.
- (3) O que importa é convencer daquilo que preciso.

I. Você sabe manter sua palavra?

- (1) Se decido fazer alguma coisa, não deixo que nada me interrompa.
- (2) Geralmente termino o que comecei se as coisas forem bem.
- (3) Se as coisas não vão bem no início, desisto. Por que me esforçar?

J. Você é um visionário?

- (1) Coloquei em prática uma idéia que tive.
- (2) Tive algumas idéias que foram "roubadas".
- (3) Há meses uma idéia está fixa em minha mente.

K. Com relação à sua idéia de negócio, você . . .

- (1) Conhece a fundo o que vai fazer.
- (2) Conhece alguém que conhece a fundo o que você vai fazer.
- (3) Já leu bastante sobre o assunto.



Nessa segunda parte, responda simplesmente com um X.

	SIM	NÃO
Pense por que você quer ter o seu próprio negócio. Você o deseja o bastante para mantê-lo trabalhando por longas horas sem saber quanto irá ganhar com isso?		
Você já trabalhou em um negócio como o que você quer abrir?		
Você já trabalhou para alguém, atuando como chefe ou gerente?		
Você recebeu algum treinamento empresarial que o oriente como abrir e manter sua empresa?		
Você possui alguma economia?		
Você já visualiza sua empresa daqui a dois anos?		
Você já avaliou se não ganharia mais dinheiro trabalhando para alguém?		
Sua família apoia seu plano de abrir seu próprio negócio?		
Você sabe onde encontrar novas idéias e novos produtos?		
Você e sua família viverão do dinheiro gerado pela empresa?		
Você já pensou em outros produtos/ serviços que poderá agregar?		
Um sócio poderia resolver os problemas de recursos ou de habilidades?		
Você conhece as vantagens e desvantagens de abrir sua empresa?		
Você tem um plano de trabalho para você e seus funcionários?		

INVENTÁRIO PESSOAL

Depois de pensar e analisar as questões propostas anteriormente, liste abaixo:

1. Quais suas forças (aspectos que lhe ajudarão na abertura e desenrolar da sua empresa).

2. Quais suas fraquezas (pontos que merecem o seu cuidado especial).

3. O que pensa em fazer (atitudes que precisa mudar para enfrentar as dificuldades).



SABER EMPREENDER

Nós conhecemos bem o perigo da improvisação, de fazer as coisas intuitivamente ou na base do "eu acho". Isso, invariavelmente, acarreta trabalho dobrado, dispêndio de tempo e prazos não observados. E por que correr esse risco? Falando em risco, ele sempre aparecerá nos negócios, porém, torna-se muito mais calculado quando planejamos.

Imagine você, numa época de permanentes mudanças, em que a velocidade é uma constante, se o empreendedor não estiver empenhado na elaboração dos seus planos, o que poderia acontecer?

A capacidade de empreender constitui hoje forte atrativo profissional. Você que pensa em montar o próprio negócio ou ampliá-lo, ou que está em busca de novas formas de atuação no mercado, fará grande proveito deste mini curso.

O sucesso não é, mesmo, obra do acaso. Está comprovado que o êxito nos negócios vem da postura da pessoa e da maneira como se comporta no seu dia-a-dia. A existência de determinados comportamentos, próprios de empreendedores vitoriosos, foi constatada em pesquisa baseada nos depoimentos de pessoas bem sucedidas de diversos países.

A pesquisa permitiu à ONU - Organização das Nações Unidas - conhecer um projeto de treinamento comportamental - conhecido por Empretec, destinado a desenvolver a capacidade empreendedora das pessoas em pequenos negócios.

Você verá que o mini curso Saber Empreender foi estruturado com base na pesquisa. Começaremos por um rápido mergulho no campo de empreendedorismo. Você ampliará sua visão empreendedora, a partir da questão: O que é mesmo ser empreendedor?

A ERA DO EMPREENDEDORISMO

Existem pessoas em todo o mundo que estudam o empreendedorismo há muitos anos. Alguns até por curiosidade, outros com objetivos já bem definidos. Mas, como nasceu tudo isso? Como é que se chegou a essa palavra que hoje é chamada a "Ciência do Empreendedorismo"? Para entender isso, é preciso voltar há mais ou menos 70 anos. Lá o mundo dependia bastante das grandes empresas multinacionais e grandes empresas estatais. Grandes empresas privadas e algumas do governo sustentavam o mundo. Isto ainda acontecia até pouco tempo atrás.

Há 15 anos, a grande meta de qualquer um que estivesse começando a trabalhar era: ser bancário ou entrar para algum órgão público. Era a garantia de um emprego estável, com benefícios, etc. Era o grande sonho. Essa era a realidade em todo o mundo.

Aos poucos, começou a perceber que essas estruturas iriam mudar. Já se sabia que, com a globalização de hoje, grandes empresas se unindo, haveria um grande mercado para a pequena e média empresa e isso seria o futuro! Naquela época, alguns órgãos de governo que têm como objetivo pesquisar o que pode acontecer em um futuro próximo, começaram a trabalhar para identificar como seriam as próximas décadas. Esses órgãos começaram a considerar que a maior fatia de emprego e tributação ficaria na mão das pequenas e médias empresas.

E, no intuito de agilizar esse processo, eles começaram, então, a promover alguns



mecanismos, como a chegada dos bancos de fomento (que visaram ajudar com dinheiro a pequena e média empresa), linhas de crédito mais favoráveis, mais simples, mais rápidas (como o "leasing", por exemplo, que é desta época). Esses órgãos começam a promover este tipo de mecanismo para ajudar o crescimento da pequena e média empresa.

Alguns anos depois, foram verificar os resultados desse esforço e tiveram uma grande decepção. Começaram, então, a perceber que não era o dinheiro que fazia a diferença no crescimento econômico. Era alguma outra coisa. Mas não sabiam o que. Em um segundo momento de esforços pensaram na capacitação gerencial. Potencializar a habilidade dessas pessoas com técnicas administrativas e gerenciais; aplicar cursos ferramentais, como administração de fluxo de caixa; desenvolver planos de negócio, técnicas de venda, controle de estoque, como trabalhar o marketing da empresa, etc.

Foi nesse momento que nasceram, em todo o mundo, instituições de apoio a pequenas empresas para promover uma qualificação melhor na capacitação gerencial das pessoas que abriam empresas. Aqui, foi um momento importante no Brasil, pois foi quando iniciou o SEBRAE, que se chamava CEBRAE. Porém, os resultados destes cursos técnicos não foram suficientes para garantir o sucesso das empresas.

Após alguns questionamentos sobre os caminhos que vinham sendo tomados para fortalecer a pequena e média empresa, surgiu a idéia de buscar pessoas que já estudavam os motivos pelos quais alguns indivíduos davam certo no meio empresarial e outros não. No contato com esses estudiosos, verificou-se que, realmente, os que "davam certo" eram pessoas diferenciadas na comunidade. Eram pessoas que tinham algo diferente, a mais.

Essas pessoas possuem um "grau de realização" diferente, um jeito diferente de buscar as coisas. Conforme estudos, essas pessoas foram chamadas, num primeiro momento, de realizadoras. Pessoas que tinham uma motivação para realizar coisas maiores que as outras pessoas. Esse é o termo que se utiliza hoje para o empreendedorismo. Os realizadores são os indivíduos empreendedores.

Como órgão responsável pelo desenvolvimento do mundo, a ONU - Organização das Nações Unidas encomendou uma pesquisa em 1982, com três focos distintos:

- 1) Identificar o que seria um empreendedor;
- 2) Desenvolver uma forma de identificar empreendedores; e
- 3) Desenvolver um curso, uma forma de capacitar os indivíduos, para incrementar de fato as habilidades e os comportamentos empreendedores.

Nasce, assim, em 1984, o EMPRETEC, uma metodologia norte-americana, um dos melhores seminários do mundo na área de empreendedorismo e que utiliza como estratégia o exercitar constante dos comportamentos empreendedores. A metodologia do EMPRETEC no Brasil pertence ao SEBRAE, que, nesse momento, vem ampliando o número de empreendedores capacitados, com o objetivo de fomentar o crescimento da pequena e média empresa através da constante qualificação empreendedora.

O EMPRETEC tem a duração intensiva de nove dias seguidos, com dedicação exclusiva de, no mínimo, 80 horas, com um processo seletivo e, por muitas vezes, torna-se mais difícil o empreendedor afastar-se de suas atividades por este período. Dessa forma, o SEBRAE fez algumas adaptações, sem perder na qualidade da capacitação, criando o SABER EMPREENDER, que busca no EMPRETEC alguns pontos-chave do desenvolvimento empreendedor.



PESQUISA, TRAÇOS, COMPORTAMENTOS

Liste 10 características, ou qualidades, que você acha que alguém precisa ter para ser um empreendedor.

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

Assinale na sua lista, quais dessas características você acredita que já possui e quais você acredita que ainda não tem.

Traços Agrupados

CARACTERÍSTICAS	TRAÇOS
<ul style="list-style-type: none"> • Confiança 	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança, independência, individualidade, otimismo.
<ul style="list-style-type: none"> • Orientação para tarefa resultado 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de realização, Orientação para o lucro; Perseverança; trabalhador que dirige ou “dá direção”; energia; iniciativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Assume riscos 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade em assumir riscos; gosta de desafios.
<ul style="list-style-type: none"> • Liderança 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento de líder, dá-se bem com os outros; aberto a sugestões e críticas
<ul style="list-style-type: none"> • Originalidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Inovador, criativo; flexível (mente aberta); desembaraçado, versátil, instruído, informado.
<ul style="list-style-type: none"> • Orientação para o futuro 	<ul style="list-style-type: none"> • Previsão, percepção

Traços são suficiente para determinar um empreendedor?

QUEM É O EMPREENDEDOR?

Pesquisa

Traços

Comportamento



EMPREENDEDORISMO ORIENTAÇÃO PARA RESULTADOS

AS CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR

CONJUNTO DE REALIZAÇÃO

BUSCA DE OPORTUNIDADES E INICIATIVA

- Fazem as coisas antes de serem solicitados, ou antes, de serem forçados pelas circunstâncias.
- Agem para expandir o negócio a novas áreas, produtos ou serviços.
- Aproveitam oportunidades fora do comum para começar um novo negócio, obter financiamento, equipamentos, terrenos, local de trabalho ou assistência.

PERSISTÊNCIA

- Agem diante de um obstáculo significativo.
- Agem rapidamente ou muda de estratégia, a fim de enfrentar um desafio ou superar um obstáculo.
- Fazem um sacrifício pessoal ou despende um esforço extraordinário para terminar um trabalho.

COMPROMETIMENTO

- Atribuem a si mesmos e a seus comportamentos as causas de seus sucessos ou fracassos e assume responsabilidade pessoal pelos resultados obtidos.
- Colaboram com seus empregados ou colocam-se no lugar deles, se necessário para terminar um trabalho.
- Esmeram-se em manter satisfeitos seus clientes, colocando a boa vontade a longo prazo acima do lucro a curto prazo.

EXIGÊNCIA DE QUALIDADE E EFICIÊNCIA

- Encontram maneiras de fazer as coisas melhores, mais rápido ou mais barato.
- Agem de maneira a fazer coisas que satisfazem ou excedem padrões de excelência.
- Desenvolvem ou utilizam procedimentos para assegurar que o trabalho seja terminado a tempo ou que o trabalho atenda padrões de qualidade previamente combinados.

CORRER RISCOS CALCULADOS

- Avaliam alternativas e calculam riscos deliberadamente.
- Agem para reduzir os riscos e controlar os resultados.
- Colocam-se em situações que implicam riscos ou desafios moderados.



CONJUNTO DE PLANEJAMENTO

ESTABELECIMENTO DE METAS

- Estabelecem metas e objetivos que são desafiantes e têm significado pessoal.
- Têm visão de longo prazo clara e específica.
- Estabelecem objetivos de curto prazo mensuráveis.

BUCA DE INFORMAÇÕES

- Dedicam-se pessoalmente a obter informações sobre clientes, fornecedores e concorrentes.
- Investigam pessoalmente como fabricar um produto ou fornecer um serviço.
- Consultam especialistas para obter assessoria técnica e comercial.

PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO SISTEMÁTICOS

- Planejam, dividindo tarefas de grande porte em subtarefas com prazos definidos.
- Constantemente revisam ou seus planos, levando em conta os resultados obtidos e mudanças circunstanciais.
- Mantêm registros financeiros e utiliza-se para tomar decisões.

CONJUNTO DE PODER

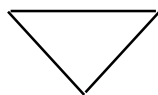
PERSUASÃO E REDE DE CONTATOS

- Utilizam estratégias para influenciar ou persuadir ou outros.
- Utilizam pessoas-chave como agentes para atingir seus próprios objetivos.
- Agem para desenvolver e manter relações comerciais.

INDEPENDÊNCIA E AUTOCONFIANÇA

- Buscam autonomia em relação às normas e controle dos outros.
- Mantêm seu ponto de vista mesmo diante de oposição ou de resultados inicialmente desanimados.
- Expressam confiança na sua própria capacidade de completar uma tarefa difícil ou de enfrentar desafios.

Empreendedorismo



Orientação para Resultados



AS CARACTERÍSTICAS MOBILIZADORAS

Estabelecimento de Metas

ESPECÍFICA

MENSURÁVEL

ALCANÇÁVEL

RELEVANTE

TEMPO FINAL

Planejamento e Monitoramento Sistemático

Mapa do Percurso

Persistência e Comprometimento

Cumprimento dos objetivos estabelecidos

Mudanças necessárias para o atingimento dos objetivos estabelecidos

Sustentação de propósitos

Exercício Individual

Escreva uma meta

PLANO DE NEGÓCIO - POR QUE FAZER UM PLANO

COMPETÊNCIA A SER DESENVOLVIDA: Compreender a importância da utilização do Plano de Negócios em um empreendimento.

Abaixo, sugestões de perguntas a serem respondidas por um Plano de Negócio.

IDENTIFICAÇÃO DA OPORTUNIDADE / DESCRIÇÃO DO NEGÓCIO

- Quais serão as metas a serem alcançadas?
- Você pretende atuar em qual setor: comércio, indústria, serviços ou a combinação de algum deles?
- Em que ramo de atividades?
- Que produtos e/ou serviços serão oferecidos?



- Você pretende ter sócios ou irá trabalhar individualmente?

ESTUDO DE MERCADO

- Como pretendo diferenciar meus produtos e/ou serviços dos demais existentes?
 - Quem são os clientes, quando compram, quanto e como pagam?
 - Quem são meus concorrentes? Onde eles estão, por quanto e o que vendem?
 - Quem serão os fornecedores? Onde estão localizados e quais os prazos oferecidos?
- Existe volume mínimo de compra?
- Qual será o meu preço de venda? Esse preço é competitivo?
 - Poderei parcelar as vendas? Em até quantas vezes?
 - Poderei praticar descontos? Qual o percentual do desconto?
 - Como vou divulgar meu negócio?
 - Qual a localização mais adequada para o meu negócio?

NECESSIDADE DE RECURSOS HUMANOS

- Quantos funcionários serão necessários?
- Quais as atividades que irão desempenhar na empresa?
- Qual o valor médio de salário a ser pago?
- Quais os encargos sociais devidos sobre a folha de salários (INSS, FGST, férias, 13º salário, etc.)? Haverá benefícios?

ARRANJO FÍSICO

- Como organizar o espaço de trabalho para reduzir tempo e custos sem perder a qualidade?
- Como será o processo de produção?

PLANEJAMENTO FINANCEIRO E CONTÁBIL

- Quanto será necessário investir em máquinas, equipamentos e utensílios?
- Qual o valor do capital de giro necessário?
- Quais serão os gastos (despesas e custos)?
- Como será calculado o preço de venda?
- Qual será o volume de vendas e o total do faturamento esperado?
- Qual o lucro esperado?
- Em quanto tempo acontecerá o retorno do investimento?
- Os recursos destinados ao negócio são próprios ou terão que ser obtidos junto a terceiros?



- Que leis devem ser seguidas? Quais os impostos e as obrigações devidas?



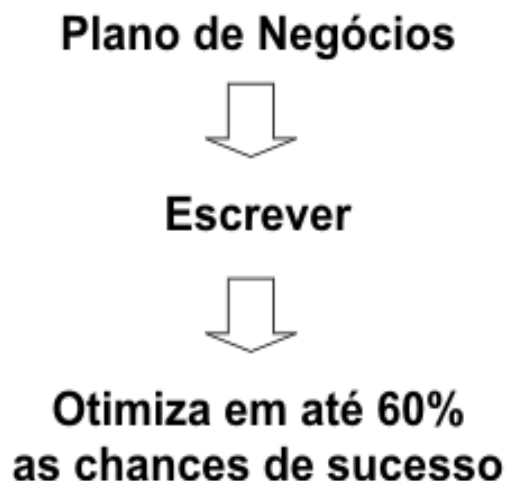
Por que fazer um plano?

- Torna a oportunidade mais clara e explora como se pode aproveitá-la.
- Explica por que ela existe
- É um guia valioso.
- Diminui os riscos.
- É um meio de comunicação.

Um plano proporciona uma referência:

- Para termos certeza de não ter esquecido algo importante.
- Para evitar efeitos de mudanças previsíveis.

Um Plano de Negócios dá ao empreendedor um melhor entendimento dos riscos que está correndo e o capacita a tomar melhores decisões, especialmente no princípio.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HIRISCH, R.D.; PETERS, M.P. Empreendedorismo. São Paulo: Bookman, 2004.
MATTAR, F.N. Pesquisa de marketing. São Paulo: Atlas, 2000.
MOSCOVICI, F. Desenvolvimento Interpessoal. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
Relatório de Formação Emprepreneurial e Consolidação do Desempenho Empresarial. Washington, D.C: outubro, 1990.
SANVINCENTE, A.Z.; SANTOS, C.C. Orçamento na administração de empresas. São Paulo: Atlas, 2000.
Sebrae/RS. Planejamento financeiro para pequenas empresas. Porto Alegre: Edição Sebrae/RS, 1997.
Sebrae/PR. Estudo de viabilidade econômico-financeira. Curitiba: Edição Sebrae/PR, 1995.



AVALIAÇÃO MEDIADORA: RESPEITAR PRIMEIRO, EDUCAR DEPOIS

Profa. Jussara Hoffmann/RS

O objetivo deste texto é apresentar um breve panorama das pesquisas que venho desenvolvendo desde 1990, com o objetivo de investigar os reflexos de uma prática crítico-reflexiva dos docentes na implementação de um processo avaliativo mediador - que contribua decisivamente no sentido de uma educação inclusiva em todos os segmentos de ensino.

Procurarei focar a questão principal de minhas pesquisas, abordando os pressupostos teóricos que lhe dão sustentação:

Como o termo avaliar vem sendo concebido e quais as razões que levam a escola a manter e/ou reproduzir práticas classificatórias e excludentes?

Para se refletir sobre novos paradigmas em avaliação das aprendizagens, primeiro é preciso compreender como o termo "avaliar" vem sendo concebido e as razões que levam a escola a reproduzir práticas excludentes e classificatórias. A concepção de avaliação ainda vigente no ensino fundamental é claramente a de julgamento de resultados de desempenho escolar obtidos pelos alunos. Tal juízo efetiva-se em pequenas etapas ou ao final dos cursos, cumprindo-se a finalidade clara de classificá-los em aprovados e reprovados.

Percebe-se, nesta concepção, a forte influência do modelo cartesiano de pensamento. Edgar Morin (1995) refere-se à dicotomia cartesiana - que denomina de esquizofrênia - e que se revela na tendência de classificar, corrigir, entender eficácia como resultados "contabilizáveis". A ciência moderna, segundo Vasconcellos (2002, p.12) "reconheceu a matemática como instrumento de análise e a partir disto, passou-se a acreditar que, para conhecer, é preciso quantificar, e o rigor científico é dado pelo rigor das medições; para conhecer é preciso dividir, classificar, para depois compreender as relações das coisas em separado." Tal modelo cartesiano de pensamento, segundo Moraes, em sua obra "Paradigma educacional emergente", de 1997, contribui para uma escola que divide conhecimentos em assuntos/disciplinas/tempo, fragmenta o todo em partes, sem vislumbrar a continuidade, a integração, a síntese.

O que se concebe por avaliação, neste paradigma, é de fato, um conjunto de procedimentos isolados que não visam a síntese globalizadora, a análise do conjunto das aprendizagens do estudante, mas a soma de várias partes, de resultados isolados, considerados de forma desarticulada e descontextualizada. Como explica Moraes (1997, in Vasconcellos, 2002, p.12-13),

JUSSARA HOFFMANN / RS - Mestre em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, diretora editorial da editora Mediação, uma das maiores especialistas em avaliação do Brasil.



apesar de todas as correntes filosóficas que continuam disputando o espaço pedagógico (...) é ainda uma escola submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes resistindo a elas. (...) Uma escola que continua dividindo os conhecimentos em assuntos, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a continuidade e a síntese. (...) De acordo com essa visão, conteúdo e produto são mais importantes que o processo de construção de conhecimento.

A avaliação é eliminatória por natureza neste paradigma e, por decorrência, excludente. Enquanto o discurso dos professores parece superar este modelo, a prática observada contradiz esta possibilidade. Acompanhar é estar junto do aluno, observando para controlar. Processo é seqüência linear: um teste após o outro cujo sentido se encerra na classificação do aluno a cada etapa. Conhecimento é memória, capacidade de expressar o conteúdo transmitido. A eficiência da avaliação traduz-se pela eficiência da mensuração, pela objetividade, igualdade de condições, homogeneidade, negação das diferenças.

Segundo Vasconcellos (op. cit.) grandes descobertas e o desenvolvimento de novas teorias, no século XX, levam a compreender a realidade de outro modo - as teorias biológicas evolucionistas, por exemplo, que apontam o universo em permanente mudança, do simples ao complexo; que substitui a estabilidade pelas flutuações; que levam a estudar os fenômenos de forma abrangente - passam a ter profundas implicações na educação, principalmente a noção de que tudo está em movimento e conectado em rede. O que significa por em questão este conjunto de "equilíbrios", desestabilizá-los, tal como explica Moraes (in op. cit., p.16):

Num sistema aberto o professor aceita o indeterminado e as incertezas, e aprende a conviver com tudo isso. Replaneja com base no inesperado, encoraja os diálogos na tentativa de evitar que o sistema se feche sobre si mesmo. É um professor aberto à comunicação, à dança do pensamento, e que garante o movimento, o fluxo de energia e a riqueza do processo pela manutenção do diálogo, da reflexão, de suas idas e vindas, propondo situações-problemas, desafios, conexões entre o conhecido e o pretendido.

As implicações desta nova forma de pensamento em avaliação é que exige uma série de estudos e reflexões. Uma questão crucial de minhas investigações vem sendo, justamente: como contribuir para a desestabilização dos docentes, de forma que estes passem a refletir sobre o significado de suas ações e sobre o reflexo destas em termos da melhoria da aprendizagem dos alunos, buscando a reconstrução das práticas avaliativas? Conforme Schön (2000), mudanças de concepção entre docentes se dão por um processo de "reconstrução em ação" - pela ação de mediadores que organizem situações de problematização e que lhe dêem o apoio teórico necessário em suas tentativas, ou seja, é preciso fornecer informações ao professor que o ajudem a progredir até a auto-aprendizagem, oferecendo-lhe notícias do estado em que se encontra e as razões do mesmo, para que utilize esse dado como guia de suas reformulações.

Contribuições da teoria psicogenética e sociointeracionista vêm sendo relevantes nessas pesquisas. Segundo Piaget (1995), o novo aprendizado precisa ser significativo para o sujeito que aprende, portanto, ele precisa ser sujeito dessa aprendizagem. Qualquer idéia nova que é acomodada pode, potencialmente, modificar toda a estrutura de concepções do sujeito aprendiz. No entanto, como o sistema cognitivo é uma totalidade que se conserva nas assimilações e



acomodações, as idéias novas podem ser redefinidas por este professor em função de suas crenças e experiências anteriores.

Ao trabalhar na formação de professores, é important, portanto, que se considere a força das idéias que sustentam as suas ações e o contexto onde se dá a sua prática, uma vez que crenças consolidadas e o entorno profissional irão se constituir como ponto de partida para a nova aprendizagem, bem como obstáculos à mesma.

O conhecimento pedagógico, em especial, é constituído por uma imensa variedade de elementos que o constituem: conhecimentos institucionais ou escolares, saberes pertencentes à cultura, conhecimento científico disciplinar, conhecimento didático/epistemológico, conhecimento acerca do desenvolvimento humano, etc. Logo, ao pensarmos sobre o conhecimento do professor vislumbramos uma multidirecionalidade de fatores que favorecem e obstaculizam, simultaneamente, o processo de reconstrução das práticas. Isso quer dizer que o agir do professor (o fazer pedagógico) é necessário à sua formação, mas não é suficiente para a sua aprendizagem, para tanto é preciso que haja a sua tomada de consciência sobre o que executa (o seu pensar). O docente irá construir, formular e reformular conceitos e princípios de sua prática por progressivas tomadas de consciência, o que exige, claramente, um processo de formação continuada que não acontece em escolas e universidades.

A organização de espaços interativos, dinâmicos, de compartilhamento do fazer pedagógico entre docentes com diferentes graus de experiência e variados saberes, desencadeia o processo de reflexão, modificação e diversificação de posturas pedagógicas. Esta possibilidade não é fruto de um ou outro indivíduo isoladamente, mas da própria interação, sem desconsiderar a necessidade de um "mediador" - elemento que ofereça recursos e suporte teórico para fomentar a discussão entre os professores.

Segundo Vygotski (1991) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal envolve o ajuste, a reelaboração do que cada um traz para o coletivo e o que é capaz de aprender, de construir, a partir dessa interação. Considerando o ato avaliativo como essencialmente subjetivo e interpretativo, ao compartilhar posturas avaliativas, docentes são provocados a repensar e a reconstruir significados, reorganizando o seu fazer criticamente e vislumbrando novos caminhos.

A reconstrução das práticas avaliativas está baseada no fazer pedagógico de cada professor, exigindo uma estruturação progressiva do pensamento, marcada por novas construções que representariam sempre uma modificação e uma ampliação do âmbito de suas possibilidades iniciais, permitindo a sua superação em termos intelectuais.

Tais considerações reforçam a importância de programas permanentes de compartilhamento de saberes, de oportunidades múltiplas de expressão de suas idéias e concepções individuais, paralelamente ao fazer pedagógico. Os quadros nocionais construídos por cada uma serão particulares e individuais a partir das coordenações de suas próprias ações sobre o objeto de conhecimento, "podendo essas coordenações e o próprio processo reflexionante permanecerem inconscientes, ou darem lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas" (Piaget, 1995, p.278).

A partir do acompanhamento de educadores em programas de formação continuada, é possível perceber que os educadores, mesmo em condições adversas das escolas e em meio a conflito de posições, podem tornar-se sujeito de mudanças, conscientes do seu papel mediador em relação aos alunos, uma vez que se favorece aos docentes, em programas dessa natureza, "colocar o seu olhar avaliativo em ação" (Hoffmann, 1998; 2005), investigando as práticas vigentes em seu próprio contexto escolar e simultaneamente refletindo sobre as concepções que regem o seu fazer avaliativo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 10 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.
- _____. Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. O jogo do contrário em avaliação. 3 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de.; CARVALHO, Edgar de A. (Orgs.). Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- PAREYSON, Luigi. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- _____. Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- VASCONCELLOS, Maura Maria M. Avaliação e ética. Londrina: E. UEL, 2002.
- VYGOTSKI, Lev S. Obras escogidas. Tomo I. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.



PEDAGOGIA DA TERNURA: A RECONSTRUÇÃO DO COMPORTAMENTO PELO AFETO

Prof. Luiz Schettini Filho/PE

Não se confunda pedagogia com didática. Muitas vezes, a pedagogia é confundida com um conjunto de técnicas voltadas para formas de comunicação que predispõe o aluno à aprendizagem dos conteúdos programáticos propostos. Não se pode confinar a pedagogia ao âmbito da didática, nem mesmo aos limites das ciências da educação.

De uma forma sucinta, fiquemos com a observação de P. Meirieu, quando diz que a pedagogia é "um conjunto de doutrinas educativas". Lembra ele que a denominação de "doutrina", embora obsoleta e de conotações indesejáveis, é por ele usada deliberadamente para fugir à idéia de que a pedagogia seja entendida erroneamente como "teoria" ou "sistema". Assim, esclarece: "Uma doutrina pedagógica para nós é um conjunto de reflexões e de proposições que constituem um corpo, e permitem, em um determinado momento e para uma determinada pessoa ou grupo, enfrentar um desafio educativo. (...) Portanto, uma doutrina pedagógica deve ser lida como uma maneira de enfrentar uma situação, mobilizando elementos de conhecimentos acessíveis e, nessa situação, buscando meios de possibilitar às crianças crescer em humanidade" (MEIRIEU, 2005:149).

A pedagogia, na realidade, se expressa em "pedagogias", de vez que está voltada para as particularidades das situações educativas desafiadoras. É importante, entretanto, registrar que o desenvolvimento pessoal não ocorre à parte das aprendizagens nem da incorporação de novos saberes.

A ação educativa não se restringe a simples "mecanismos" que levam à aprendizagem. Isso nos lançaria, a nós educadores, à posição de meros "adestradores educacionais".

Sem cair em qualquer reducionismo, chamamos a atenção para um elemento de suma importância ao nos voltarmos para os processos educativos: a pedagogia leva em consideração atitudes direcionadas para a singularidade do outro, incluindo em nosso projeto saberes e modificações de comportamento em conformidade com os estágios particulares do desenvolvimento pessoal.

Dentre essas atitudes, destacamos como ênfase do processo o estabelecimento de uma visão que, em nenhuma hipótese, pode esquecer a ternura, na sua acepção mais ampla da relação educativa com o outro, seja no âmbito da escola ou das ligações parentais.

Fraqueza, debilidade, fuga e conivência, não se confundem com ternura. Ao contrário, a ternura se irmana com vigor, determinação e persistência. Eis aqui o segredo da ternura!

LUIZ SCHETTINI FILHO / PE - Psicólogo e Teólogo, é professor de Psicologia da Infância e Adolescência, além de Psicologia da Aprendizagem, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Durante os últimos 30 anos tem se dedicado à clínica, assessoria à escolas e palestras.



Sendo forte, não constrange; sendo persistente, não irrita; sendo determinada, não produz desânimo. A ternura é a expressão da espera pelo outro, sem que seja interpretada como indiferença ou descaso. Ternura é, ora segurar com leveza, ora sustentar com mão forte.

A ternura é a conquista de quem já conquistou a si mesmo, livrando-se das cargas desnecessárias que somente exaurem forças e energias. Como ser afável com o outro se ainda não aprendemos a nos acarinhar, a tratar dos nossos ferimentos e esperar pela cura das dores sem a impaciência dos egoístas?

O processo educativo pede o carinho dos sábios diante da insipiência dos ignorantes. Os que ainda não sabem, provavelmente, só chegarão a saber quando os que sabem se achegarem a eles sem amedrontá-los e sem os sufocarem com a sua "sabedoria". Ser terno é chegar aos poucos, devagar, para, a pouco e pouco, acompanhar o ritmo dos mais lentos até fortalecê-los para que possam se tornar ágeis, não como nós, mas da forma como poderão ser. Sendo o que somos, poderemos ser, com certeza, mais do que estamos sendo. Esta é a trajetória sem fim do desenvolvimento humano. Nunca deixaremos de crescer, mesmo quando ao longo do tempo constatamos as perdas visíveis da deterioração que o mesmo tempo impõe.

Se, por um lado, acumulam-se perdas, sem dúvida, por outro, está se estruturando uma forma (ou visão) de vida que jamais teríamos sem nos percebermos deixando para trás conquistas temporárias. Não perdemos; mudamos de forma. Não somos destruídos; reordenamos nosso acervo de aquisições pessoais. Não caminhamos para a inutilidade; construímos as veredas da nossa singularidade.

Se sentimos e pensamos o outro como semelhante e diferente, teremos a preciosa oportunidade de nele nos vermos para abrir uma clareira por onde possamos ser vistos. É como um jogo de espelhos onde nos vemos a nós e ao outro de ângulos diferentes. Só assim podemos nos perceber de uma forma mais completa e, conseqüentemente, mais humana.

A ternura não produz o desprazer em nome de uma "imposição pedagógica". O esforço e a perseverança não têm que, necessariamente, abrigar sofrimento e desconforto. A ternura desencadeia o desejo; o desejo, a vontade e a vontade, a determinação. A imposição sublinhada pela aspereza pode acrescentar informação, mas, dificilmente calará na alma humana como um processo de formação. Certamente, esta é uma das fortes razões pelas quais os filhos, na relação parental, e os alunos, no contexto escolar, se vêem impedidos de sorver e absorver com satisfação o que lhes é apresentado como conteúdo programático de um processo educativo. Quantos de nós deixamos de aprender conteúdos importantes pela escassez de ternura nos que se propuseram a nos ensinar!

Tentar, a qualquer custo, incluir o outro nos caminhos em que andaríamos não significa brindá-lo com os benefícios da educação. "Muito mais do que ser uma atribuição de gênero, a ternura é um paradigma de convivência que deve ser adquirido no terreno do amoroso, do produtivo e do político, arrebatando, palmo a palmo, territórios em que dominam há séculos os valores da vingança, da sujeição e da conquista" (RESTREPO, 2001:13). Onde não se constrói uma relação de apego afetivo não prosperará a ternura no trato com o humano. Não se formam pessoas sem uma educação plena de ternura. Quando muito permanecerá o indivíduo, que ficará impedido de se tornar pessoa, por não experimentar o sabor dos nutrientes da afeição.

Educar sem afeto é esculpir uma face sem olhos nem ouvidos, sem paladar e sem as sensibilidades do tato, o que vale dizer: uma educação que não propicia a preparação da pessoa para o mundo. "O encontro com Outrem é imediatamente minha responsabilidade por ele. A responsabilidade pelo próximo é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor do próximo, amor sem Eros, caridade, amor em que o momento ético domina o momento passional, amor sem concupiscência" (LEVINAS, 2005: 143).

Vivemos uma época em que se reverberam os maus-tratos às crianças, aos velhos e



aos desvalidos de oportunidades. Confinamos no pensamento em áreas estanques do viver humano, onde os pretensamente mais fortes e sabidos martirizam os menores, os inocentes, os incautos e aqueles que são faltos da "malícia", infelizmente, exigida para alcançar alguma forma de "sucesso". Esquecemos de que maus-tratos são também a negação da ternura no dia-a-dia da convivência com aqueles a quem pretendemos educar para a vida, sem nos darmos conta de que a educação para viver é simplesmente viver e permitir viver. A ternura se consubstancia no respeito, na espera e na valorização do patrimônio de cada um por restrito que possa parecer.

No fim das contas, "tratar mal" é tratar sem ternura. Vale aqui um comentário sobre o que se convencionou chamar meninos de rua aos que perambulam pelas mesmas ruas; aqueles que fazem da rua apenas uma passagem para os seus lugares de aconchego e proteção. Os meninos de rua - às vezes, nem tão meninos - são ainda vistos como abandonados (os sem família). Não nos damos conta, entretanto, do outro lado desta questão: em maior número, com certeza, os abandonados são aqueles que estão dentro da comunidade familiar, por lhes faltar o afeto e a ternura no trato das dores do crescimento.

O abandono não se caracteriza apenas pelo fato de as pessoas não terem um espaço que as contenha por um pouco de tempo, enquanto vivem. Há os que usufruem de todas as benesses de uma moradia, dos cuidados físicos e alimentares e, no entanto, são abandonados afetivamente. E, quando, ainda, recebem os reflexos de um afeto instintual, falta-lhes a ternura de que tanto precisam. A ausência da ternura esmaece as cores do afeto e faz esquecer a forma acolhedora característica do amor que um dia existiu na pessoa humana.

Sem dúvida, há mais pessoas abandonadas dentro das casas do que aquelas que percorrem as ruas sem destino e sem saberem onde repousar o corpo com dignidade. Enfim, é a ausência da ternura que aponta o caminho do abandono.

A ternura exige a presença de alguém que veja em nós o humano que somos, apesar dos disfarces que usamos na tentativa de nos livrar dos predadores de plantão. E parece que estamos acostumados a nos ver camuflados tantas vezes e por tanto tempo que já não temos certeza da nossa imagem original. Perdemos a noção das nossas feições. Esperamos que o outro nos reconheça sem que nos tenha conhecido.

Somos os reclamantes de nós mesmos. Esperamos um complemento sem assumir a coragem de mostrar o que nos falta. Buscamos um lenitivo sem que o outro tome conhecimento da nossa dor. Esperamos compreensão sem abriremos os compartimentos caóticos das nossas dúvidas.

Estabelecer uma pedagogia da ternura exige terçar armas contra as nossas próprias resistências para manifestar o desejo de chegar ao outro com humanidade, mesmo que, entre nós e esse outro, haja cortinas, anteparos ou barricadas beligerantes.

Infelizmente, não nos demos conta ainda de que, por mais que utilizemos novos instrumentos pedagógicos, continuamos mantendo uma marcante diferença entre a cognição e a afetividade. A ênfase que damos ao cognitivo parece ser proporcionalmente inversa ao descaso pela afetividade nas relações pedagógicas. "Ao negar a importância das cognições afetivas (grifo nosso), a educação se afirma como um pedantismo do saber que se mantém subsidiário de uma concepção de razão universal e apática, distante dos sentimentos e dos afetos, fiadora de um interesse imperial que desconhece a importância de ligar-se a contextos e seres singulares" (RESTREPO, 2001:32-33).

Quando minimizamos as expressões de afeto na relação educativa perdemos parte de nossa sensibilidade na identificação do que é peculiar em cada aluno ou, nas relações parentais, em cada filho. Sabemos que todos somos diferentes. Se em alguma coisa somos



iguais é no fato de sermos diferentes uns dos outros. Por essa razão não podemos estabelecer condutas rígidas e imutáveis no trato com aqueles com quem assumimos o compromisso de conduzi-los em um processo de aprendizado não somente acadêmico, mas existencial. A ternura se faz presente todas as vezes em que tratamos o indivíduo levando em conta suas peculiaridades.

Quanto de nós nos tornamos indispostos ao estudo de determinadas áreas do ensino escolar simplesmente porque não nos foi permitido um vínculo afetivo com aquele que se propôs a nos ensinar! O resultado dessa indisposição, não raras vezes, nos leva a descrever da nossa competência para tal aprendizagem. Quanto alunos desistiram da formação escolar ou desviaram o rumo ditado por seus desejos ou interesses por se acharem incapazes de aprender, quando, certamente, o que acontecia era apenas a distância afetiva entre professor e aluno! "A falta de afetividade na transferência pedagógica dificulta o estabelecimento de um relacionamento amoroso com a matéria ensinada" (BYINGTON, 2003:88). Uma presença afetiva preenche o que palavra e outras ações pedagógicas não conseguem oferecer.

Que é presença afetiva? Há presenças puramente formais, o que significa, presenças sem forma definida e, portanto, presenças não percebidas. O que não se percebe, em geral, não intimida, tampouco exerce ação educativa. Sem que desprezemos os benefícios da virtualidade, não podemos desconsiderar a força pedagógica da presença existencial de quem educa. Estar presente no processo de educar é construir ligações de afeto sem impedir o outro de se expressar na sua singularidade, marcando a si e ao mundo com sua individualidade. No mínimo, com seu estilo próprio.

O estilo (singularidade) próprio é tão importante e vigoroso que chega a se confundir com o personagem que o abriga. É quando a arte se confunde com a artista e o artífice com a sua obra. Não é sem propósito que, ao contemplar em uma tela a legítima expressão da obra do artista, não temos a menor dúvida em descrevê-la pelo nome do seu autor. É legítimo exclamar diante da obra do pintor: "este é um Portinari!" ou "este é um Di Cavalcanti!" Impossível dissociar o artista da sua arte. Difícil é também separar o educador do seu processo pedagógico. O que dá consistência ao que fazemos como educadores é a nossa presença nos processos que criamos. E a presença não tem a ver simplesmente com o fato de estar fisicamente com o outro. Aliás, o que se descreve como "missa de corpo presente" implica que presente é só o corpo que caracteriza a ausência da pessoa.

Na educação exige-se a presença e presença no seu contexto afetivo. É por isso que, se o aluno tem dificuldades nas aquisições escolares, as responsabilidades são pluridimensionais: incluem aluno, professor, escola, família, método, técnica e conteúdo programático, para não penetrarmos na extensa cadeia de interferências do que chamamos "presença afetivo-pedagógica".

Sem que nos façamos presentes afetivamente no contexto pedagógico das relações de formação, seja na família ou na escola, estaremos expostos ao insucesso do nosso empreendimento. A presença humana transcende à limitação da presença física. Sem que o afeto ultrapasse as barreiras do corpo a pessoa não pode ser vista na sua dignidade nem ser sentida na sua humanidade.

Parece-nos que os grandes hiatos nos processos educativos estão mais vinculados às dificuldades de manifestação do afeto do que propriamente à existência do mesmo afeto. Nosso analfabetismo afetivo provavelmente está mais ligado a transtornos da expressão do afeto do que ao detalhe de sua ausência. A inexistência do afeto, com certeza, é uma patologia incomum. Ou rompemos com o nosso analfabetismo afetivo ou seremos exauridos pelos esforços de ensinar e educar sem alcançar o outro com os elementos que consolidarão seu desenvolvimento. "Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem"



(QUINTANA, 1998:97).

É preciso, entretanto, redobrar os cuidados para não sermos iludidos pela sonoridade das nossas próprias palavras. A manifestação do afeto não atingirá o seu intento se percorrer apenas a via da palavra. Cabe, nesse contexto, a expressão bíblica: "...o nosso amor não deve ser somente de palavras e de conversa. Deve ser um amor verdadeiro, que se mostra por meio de ações" (I Jo 3:18).

Que seria a "ação afetiva" em um contexto pedagógico? Não existe manual ou roteiro a serem seguidos para cumprir um programa de ação afetiva. Essa é talvez a dificuldade da maioria das pessoas, mesmo quando compreendem a importância da afetividade. Agir com afeição é a resultante de tudo o que uma pessoa é nas suas relações com o mundo. O mundo, como a "nossa casa", é tudo o que a ele dá sentido, inclusive, o ser humano. Portanto, a manifestação do afeto é profundamente pessoal; daí sua riqueza e sua propriedade. O afeto é a verdade de cada um. Nossas dificuldades afetivas são quase sempre um produto do medo da verdade. "Uma verdade não precisa ser conhecida para ser verdadeira; ao contrário, precisa ser verdadeira para poder ser conhecida" (COMTE-SPONVILLE, 2007:101).

Não precisamos ter medo de expressar nenhum afeto da forma como o sentimos, desde que seja verdadeiro para nós. O outro há de percebê-lo. Desrespeitá-lo será uma exceção. As ações amorosas são carícias que acalmam as dores alheias. É na vivência da dor (não na sua inexistência) que se instalam as verdades pedagógicas a que nos propomos como educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYINGTON, C.A.B. (2003). A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica jungiana. São Paulo: Religare.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2007). A vida humana. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- LEVINAS, E. (2005). Entre nós: Ensaio sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes.
- MEIRIEU, p. (2005). O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed.
- QUINTANA, M. (1998). 80 anos de poesia. Petrópolis: Vozes.
- RESTREPO, L.C. (2001). O direito à ternura. Petrópolis: Vozes.



O USO DA TECNOLOGIA COMO MEDIÇÃO PEDAGÓGICA

Profa. Maria da Conceição dos Reis/PE

Na sociedade atual o uso da tecnologia se faz presente em todos os setores sociais. Sua presença na sociedade influencia diretamente a escola, que não pode ficar fora desta realidade. Diante disto, são cobradas novas exigências e competências no campo educacional. Porém, é preciso atenção para não utilizar as tecnologias simplesmente como modismo e acreditar que serão as salvadoras do processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Para que o processo educacional acompanhe este novo tempo é preciso discutir o uso da tecnologia como mediação pedagógica. Este texto visa realizar esta discussão, acreditando na possibilidade de um bom resultado, a partir da transformação da prática docente.

Palavras chaves: Tecnologia. Mediação Pedagógica. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Hoje, num mundo globalizado, não há mais espaço para o isolamento e a individualidade entre as pessoas. A tecnologia invade o cotidiano das pessoas e lança o homem e a mulher para fora do seu espaço local, projetando-os no global. Todas as atividades rotineiras estão recheadas de instrumentos que usam a tecnologia como meio para realização de tarefas. Pode-se afirmar que vivemos numa sociedade tecnológica e, como parte integrante e mobilizadora de ações criadoras, a escola não pode ficar de fora desse contexto.

No Brasil, a exigência de pessoas flexíveis, autônomas, dinâmicas, se confunde com o grande número de pessoas que não dominam a leitura e a escrita. Portanto, o papel da educação deve dá conta de inserir o aluno no exercício da cidadania para que o mesmo tenha acesso a diferentes linguagens como a informática, a arte e a cultura.

É sabido que o uso da tecnologia na escola permite uma melhor atenção dos estudantes e fornece um caminho a mais para percorrer na trajetória da construção do conhecimento, através da criatividade, da pesquisa e da troca de informações. Cabe então, ao professor - que é o mediador do processo - propor, organizar e sistematizar em seu planejamento as ações que desencadeiam esta construção, acompanhar as etapas, avaliar durante todo o processo e articular os segmentos escolares que acompanham e auxiliam durante a busca dos objetivos curriculares.

No Projeto Político Pedagógico da escola, toda e qualquer atuação pedagógica que

MARIA DA CONCEIÇÃO DOS REIS / PE - Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestrado em Educação - UFPE; Licenciatura em Pedagogia - UFPE; Professora Substituta da UFPE; autora de diversas publicações, entre elas "O bumba-meu-boi no baile". É professora de cursos de graduação e pós-graduação em várias faculdades de Pernambuco.



possa contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem, incorporada às ações do dia-a-dia da escola, será sempre de grande importância. Suas atividades devem buscar uma educação de qualidade, cujo educando é o centro do processo e o profissional qualificado é o mediador na utilização e apreensão da utilidade e importância das tecnologias na realização do referido projeto.

Desta forma, para o desenvolvimento de ações planejadas, prazerosas e satisfatórias dentro do ambiente educacional, se faz necessário incluir o educando no ambiente em que ele se encontra, sempre destacando e considerando a globalização versus a localização.

Portanto, se faz necessário resgatar a história envolvendo o sujeito aprendiz com tarefas investigativas sobre sua vida e de seus antepassados, situando-os no contexto de reconhecimento e preservação e de suas origens e tradições, em comunhão com as novas tendências, conceitos e formas de construir o conhecimento inovador como resultado de uma construção coletiva e da interação permanente entre alunos, professores e escola.

Espera-se a implantação efetiva de uma prática pedagógica com ações destinadas a favorecer a inclusão tecnológica dos alunos e professores, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem no contexto em que estes se encontram inseridos e corroborando a ideia de que a utilização da tecnologia é, de fato, mais um importante aliado na construção do conhecimento de toda a comunidade escolar.

Sendo assim, é fundamental que as escolas se modernizem. Pois, esta instituição não pode ficar isolada de outros contextos. A escola necessária deve prover formação cultural e deve ser uma síntese e todos os conhecimentos adquiridos extra-escola, contribuindo com a formação de cidadania para que todos possam ter acesso aos mecanismos de participação social.

A PRESENÇA DA TECNOLOGIA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Na Grécia antiga, o sentido de *Téchne* - saber fazer de forma eficaz - era aquilo que contribui para o desenvolvimento e bem estar social, acarretando a aplicação de regras pré-estabelecidas. Muitas vezes o termo era empregado como sinônimo de artes.

Atualmente, constatamos que este sentido cada vez mais vem ampliando. Concebemos a tecnologia, também, como sinônimo de inovação e de progresso. Com as várias transformações sociais e os avanços tecnológicos, fazemos parte de uma sociedade informatizada. A tecnologia é vista como: instrumento, no ato humano de trabalho e ferramenta, no ato humano de pensar.

O marco desse desenvolvimento tecnológico acontece no período posterior à segunda guerra mundial. Momento em que a tecnologia torna-se profissionalizada e as máquinas chegam até nós. Vivemos um momento histórico de transição/ revolução tecnológica. Uma revolução que chega para redefinir a ciência. Uma transição que interfere cada vez mais nas relações individuais e sociais. As pessoas aparecem mais individualistas. Porém, precisamos ser sujeito da tecnologia, sempre refletindo sobre este processo para não aumentar cada vez mais a exclusão.

Pois, na sociedade capitalista em que vivemos quem tem o poder econômico, tem também o poder de direcionar as informações, a comunicação e, até, o conhecimento. Esta sociedade se encontra num constante avanço tecnológico que é mutável e absolutamente radical. A cada momento surge uma mudança, uma nova pesquisa, uma nova informação, um novo aparelho tecnológico de última geração, entre tantas outras novidades que vão aparecendo



constantemente.

Porém, nem todos têm acesso a essas inovações. O privilégio é de quem consegue está inserido nesta sociedade excludente, é de quem está envolvido nesse processo tecnológico e que tem acesso às informações, que se dá através dos meios de comunicação, como na rede de internet e que também se dá nas escolas com professores preparados. O que não é o caso de muitas escolas públicas que sofrem a falta de investimentos e de formação continuada para seus professores.

A educação demora a absorver as mudanças, como o desenvolvimento tecnológico, principalmente no que se refere às escolas públicas. Porém, é fato que a tecnologia está presente na sociedade e que os professores precisam urgentemente ser preparados e as escolas precisam ser equipadas. Na década de 50 os computadores revolucionaram as operações em todos os setores da sociedade, porém atualmente, várias escolas ainda não têm sequer, um computador para uso da secretaria.

Diante do avanço da tecnologia na sociedade e para que esse avanço chegue até a educação escolar, os professores precisam conhecer o progresso tecnológico, precisam buscar informações para acompanhar essas mudanças e levá-las para dentro das escolas.

Sabemos que cada vez mais o mercado se fecha para os que não estão preparados. Há muita competitividade e exigência de um novo perfil: o trabalhador preparado é aquele que deve ter raciocínio lógico, habilidade, conhecimento técnico geral, responsabilidade, capacidade analítica, iniciativa, atuação em equipe, domínio de outras línguas, atualização, etc.

Desse modo, é preciso que as escolas orientem os alunos para o mundo do trabalho e para a vida. É fato que a tecnologia facilita a vida. É fato também, que os alunos de todas as escolas, sejam públicas ou privadas, precisam saber usar essas tecnologias e não ter medo do novo. É muitas vezes por causa desse medo que os professores, inconscientemente, não valorizam o uso das tecnologias nas suas aulas.

O computador na escola deve ser uma ferramenta de auxílio - o computador nunca vai substituir o professor. Na internet navega a informação, mas para que essa informação seja transformada em conhecimento é preciso que o indivíduo tenha condições de fazer suas interpretações, saiba aprender a aprender.

Nesse caso, cabe ao docente ser o mediador desse processo. O professor consegue ser um mediador quando: está voltado para a aprendizagem do aluno, faz parcerias, respeita as relações, domina o conteúdo, tem criatividade, favorece o diálogo e leva o aluno a refletir. O professor mediador não deve dá respostas prontas, deve levar o aluno a encontrar suas próprias respostas.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Com os vários avanços tecnológicos acontecendo e alterando a vida da humanidade, especialmente, na escola e na educação repercutem mudanças significativas em relação à concepção de homem, de mulher e de sociedade. Desta forma, o papel do docente na atualidade em que vivemos, precisa ser constantemente atualizado para conseguir acompanhar o processo de desenvolvimento social e educacional.

No Brasil, a exigência por pessoas flexíveis, autônomas e dinâmicas para a sociedade informatizada, se confunde com o grande número de pessoas que não dominam a leitura e a



escrita. Senso assim, o papel da educação deve dá conta de inserir o aluno no exercício da cidadania para que o mesmo tenha acesso a diferentes linguagens. É preciso começar com acesso igual para todos, para que todos tenham o mesmo ponto de partida.

Não podemos acreditar que o uso das novas tecnologias será a salvação para o processo de ensino e aprendizagem. Elas servem como meios para facilitar o encaminhamento. Ela tem um grande valor instrumental. Porém, este valor não se encontra nos meios tecnológicos, mas na mediação pedagógica proporcionada por esta tecnologia.

Cabe ressaltar que, neste estudo, estamos definindo mediação pedagógica como apresentada por Moran (2000), considerando-a enquanto:

(...) a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (p.144).

Vale ressaltar que não existe uma receita pronta para esta mediação. Cabe a cada docente refletir sobre suas práticas procurando encontrar respostas para as questões referentes à que tipo de sociedade quer ajudar a construir, ou transformar; que tipo de cidadão quer ajudar a se consolidar nesta sociedade e, entre tantas outras questões, que tipo de encaminhamento educacional será o mais apropriado para esta construção.

Então, a responsabilidade do professor (entre outras) está na seleção das situações didáticas que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos. Significa dizer que o professor diferentemente do operário que não tem controle sobre sua produção, desse modo, alienado do processo intervém de maneira privilegiada tendo em vista que o caminho será por ele traçado e mediado em sala de aula.

Portanto, a prática pedagógica desenvolvida na escola pelo professor, - fundamentada na sua concepção de vida, de homem, de mulher, de cultura, de educação e de sociedade - precisa considerar todas as experiências vivenciadas pelos educando no cotidiano; precisa considerar a cultura em que esse aluno se encontra inserido e também, apreciar a cultura do professor e da escola, para que todos possam entender esta prática como:

[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 2008, p. 16).

Dessa forma, o professor crítico é aquele entende sua atuação na educação enquanto um processo de transformação da realidade social e que vivencia sua ação pedagógica guiada pela teoria numa relação dialética apresentando unidade entre o ideal e o real. É de forma crítica que este professor compreenderá e analisará criticamente as relações políticas, as diferenças sociais e a diversidade cultural, para então, problematizar o conhecimento,



juntamente com os seus alunos.

Assim, este educador precisa estar preparado para uma prática pedagógica ancorada numa concepção de educação articulada com a realidade social do educando. Uma ação pedagógica que tenha a dimensão teórico-prática e que esta se torne uma ação guiada e mediada pela teoria numa relação dialética.

Diante do exposto acima, o docente é um sujeito ativo e responsável por esta mediação. Por isso, precisa está aberto às mudanças, buscando formas democráticas de atuação, entendendo que ser professor não é um sacerdócio, a partir de uma vocação que nasce com ela. Ser professor é ser um profissional da educação, merecedor de respeito, formação e valorização do magistério.

De nada adianta informatizar as escolas, com laboratório de informática em todas as unidades de ensino, se não preparar o professor para o uso da tecnologia como mediação pedagógica e se não preparar a comunidade escolar para ajudar o seu alunado.

Há um grande número de recursos disponíveis, que podem ser usados nas escolas. O uso da tecnologia proporciona explorar o conteúdo trabalhado nas aulas através de vários instrumentos e linguagens comunicativas como a imagem, o som e o movimento. Porém tudo deve constar no planejamento da aprendizagem e no Projeto Político Pedagógico da escola.

Acreditar, que as tecnologias, por si só, trarão bons resultados é voltarmos à concepção tecnicista de educação. Não é a tecnologia que trará ideias inovadoras para resolver os problemas do processo ensino aprendizagem. Seu uso poderá contribuir para novas práticas pedagógicas desde que o docente inove sua prática e tenha um novo olhar sobre seus estudantes, ajudando-os a prever condições intelectuais de avaliação crítica. Saber que na internet, por exemplo, tem muitas que precisam ser analisadas e interpretadas.

A escola atual deverá ser democrática, transformadora e mediadora. Precisamos repensar o conceito de aprendizagem e de currículo para colocar em prática uma educação escolar de forma holística, que valoriza o cidadão e a cidadã por completo para uma qualitativa interação social.

Assim, os professores devem ser críticos, reflexivos e criativos para a concretização de práticas transformadoras. Contudo, é preciso entender que o uso das tecnologias para trabalhar os conteúdos curriculares pode ou não significar e contribuir para ampliar o universo cultural da criança, valorizar sua identidade e proporcionar saberes, atitudes e competências para sua inclusão.

Através da educação "problematizadora e libertadora", o professor crítico é aquele que concebe a educação como um ato político, como um instrumento de luta que está a serviço da transformação da sociedade vigente. Para isso precisamos começar a vivenciar práticas transformadoras nas escolas que possam evidenciar e valorizar a diversidade dos alunos na escola através do uso das tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o uso da tecnologia como mediação pedagógica pressupõe opções e intervenções teóricas que possam contribuir com a constituição de novas perspectivas; sendo estas referentes à edificação do conhecimento que insira o educando na sociedade por meio de uma engenharia de construção do conhecimento crítico, da problematização do cotidiano e da reinvenção da realidade, tendo como síntese, numa dimensão ampla, o construir e reconstruir



a cultura local vivenciada de forma dialética, prazerosa e integrada.

É preciso rever o currículo trabalhado nas escolas e de que forma ele está sendo trabalhado. O uso da tecnologia no ambiente educacional não deve acontecer simplesmente pelo modismo, por que tem que ser, por que é bom e chama atenção. As inovações tecnológicas influenciam a participação das pessoas para uma nova realidade.

A tecnologia precisa ser usada na escola como instrumento da mediação pedagógica para melhorar o processo de ensino aprendizagem enquanto um encaminhamento que precisa partir para a transformação. É fato que a implantação da tecnologia na educação precisa estar relacionada também com outras áreas, fazendo parte de uma ampla política social, considerando que as oportunidades de acesso devem ser para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 8ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
SAMPAIO, Marisa Narcizo. Alfabetização tecnológica do professor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
SANCHO, Juana Maria. (org.) Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
TEDESCO, Juan Carlos. (org). Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? SP: Cortez, 2004.
VEIGA. Ilma Passos Alencastro Veiga. A prática Pedagógica do professor de didática. 10ª ed. SP: Papirus, 2008.



EDUCAÇÃO DOS JOVENS PROFISSIONAIS PARA UM NOVO TEMPO

Profa. Maria Regina Prado/RJ

Festa de formatura!

O coração disparado, toda a família na platéia e de repente , pelo microfone o locutor chama;

- Senhor José da Silva!

Salva de palmas. Com o coração na boca e as mãos trêmulas e suadas, o formando dirige-se à mesa diretora e recebe o seu "canudo".

Na platéia a mãe chora, o pai disfarça e passa o lenço no rosto. Finalmente, seu filho é um advogado¹

Só eles sabem o que aquilo significa, em termos de sacrifícios, noites de serão, horas extras, economias tiradas do já tão apertado orçamento da família para comprar livros, cortes no lazer dos pequenos, enfim, anos de investimento para finalmente chegar àquele tão sonhado momento: seu filho é um doutor!

Passada a euforia das festas , chega a hora da busca do emprego: roupa passada, sapato lustrado, currículo debaixo do braço e a esperança no olhar, afinal sempre fora um bom aluno, não o melhor, mas sempre na média da turma.

Mas o tempo passa e o tal do emprego não vem.

- Desculpe, mas a vaga já foi preenchida.

- Quantas línguas você fala? Ah...

- Não tem experiência anterior ? Ah...então não serve...

- Você é muito jovem para o trabalho, damos preferência a pessoas mais velhas...

E pouco a pouco, o desânimo vai tomando conta, a auto estima vai lá pra baixo e a necessidade premente de ganhar o sustento fala mais alto:

- Seu Joaquim, decidi aceitar a oportunidade que o senhor tinha me oferecido e vou dirigir o seu táxi...

MARIA REGINA PRADO / RJ - Pedagoga, especialista em Educação de Jovens e Adultos, autoras de mais de vinte publicações, com destaque para: "Alfabetizar é Construir", "Projeto Trabalhar", "Aprendendo a Aprender", "Cidadania e Gênero" e "Frentes de Trabalho".



Como educadora nos últimos quarenta anos, me envolvi com as mais diferentes camadas sociais e de um modo geral, sempre trabalhei com as camadas mais carentes.

Escolas públicas, estaduais, municipais e federais, projetos de alfabetização de trabalhadores em canteiros de obras, alfabetização de mulheres Castanheiras no Ceará,

requalificação de desempregados no Ministério do Trabalho, projetos de estudo e desenvolvimento de metodologias, atualização de professores, etc...

Mas poucas coisas me mobilizam mais do que ver um jovem que gastou alguns anos de sua vida e se preparou para uma carreira universitária, ter esse sonho destruído por falta de condições de absorção no mercado de trabalho.

O que será que está errado? O sonho?

Onde está a falha? No Sistema Educacional?

Quem são os responsáveis ? Os alunos? Os pais? Os professores?

O que é possível fazer?

A minha proposta é debruçar sobre o problema humildemente e de forma não preconceituosa , procurando numa reflexão conjunta , buscar nas experiências de outros países que enfrentaram e enfrentam situações semelhantes, o que podemos tirar de bom.

A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E A CARREIRA UNIVERSITÁRIA

Da grande maioria de jovens brasileiros que se formam nas carreiras universitárias em todo o país, ao chegar ao mercado de trabalho, um percentual significativo é desviado para outras funções que não às destinadas à sua formação e outros ainda se ocupam em subempregos ou empregos temporários diversos.

As causas são várias, mas salta à primeira vista a questão cultural: a família orienta o jovem a seguir as carreiras que lhe parecem mais sedutoras como prestígio social, sem nenhuma preocupação com as oportunidades de emprego que venham a surgir. A falta de informação sobre o mercado de trabalho, por outro lado, faz com que esses jovens façam sua escolha profissional de forma muito romântica, sem ter um maior conhecimento do que aquele profissional faz na realidade. Isso aliado à pouca idade e vivência com que esses jovens são levados a escolher uma carreira, em geral em torno dos dezoito anos, faz com que inúmeras vezes essa escolha se traduza numa enorme decepção.

É claro que muitas escolas de segundo grau já se preocupam com a orientação vocacional e os estágios supervisionados também são uma boa solução para essa necessária aproximação com o mercado de trabalho, mas se examinarmos as pesquisas e levantamentos sobre jovens à margem do mercado veremos que o que está sendo feito ainda é muito pouco.

Um outro ponto importante a destacar é o que se refere à falta de valorização das carreiras de nível técnico. Enquanto a grande maioria aspira às carreiras universitárias, mesmo correndo o risco da não absorção pelo mercado e do desemprego, muitas outras carreiras de nível técnico deixam de atrair os jovens por falta de divulgação e prestígio. E olha que não estou me referindo nem à remuneração que esses técnicos podem receber, já que algumas



carreiras de nível técnico oferecem uma gama de especializações muito bem remuneradas.

Um bom exemplo disso é o técnico da área de saúde, o fisioterapeuta, que pode se especializar nas várias modalidades de tratamentos alternativos atualmente existentes como acupuntura, shiatsu, pilates, RPG, para falar apenas nos mais conhecidos. E em muitos casos, podem ganhar tão bem ou melhor que um médico que trabalhe, por exemplo, na rede de saúde pública.

A mesma coisa acontece na área da informática, onde a formação universitária é menos importante do que a atualização dos conhecimentos.

Creio que os programas de cooperação escola-empresa existentes por todo o país também merecem atenção e empenho por parte dos educadores no sentido de ampliar as oportunidades de colocação dos alunos em situações reais de trabalho, com toda a proteção que a lei traz ao menor aprendiz.

Enfim o que quero deixar como tema de reflexão é a necessidade premente de se fortalecer as carreiras de nível técnico, a chamada educação profissional, em vez da supervalorização existente hoje em dia das carreiras universitárias, cujo mercado de trabalho está visivelmente saturado e que cada vez mais, em todo o mundo, se destina a um percentual muito pequeno da população jovem e da força de trabalho.

Passo a relatar duas experiências que vivenciei durante o período em que fui consultora da Secretaria de Trabalho de S.Paulo e das quais tirei algumas lições importantes.

A EXPERIÊNCIA CANADENSE

Que lições os países sul americanos como o Brasil poderiam tirar da experiência canadense?

O Canadá, com cerca de 65% da população sendo de imigrantes, enfrentou há algumas décadas um sério problema educacional, agravado pelas diferenças da língua. Profissionais experientes e qualificados eram incapazes de se candidatar a postos de trabalho devido à impossibilidade de comprovar sua formação escolar.

Por outro lado jovens inexperientes mas com uma escolarização média enfrentavam uma barreira na hora de ingressar no mercado de trabalho. O problema se agravou a tal ponto que os sindicatos começaram a se envolver na busca de soluções para a população trabalhadora.

Foi o caso, por exemplo, da CSTE - Canadian Steel Trade & Employment Congress - um conselho setorial que congrega sindicatos laborais da indústria siderúrgica, que se tornou um dos principais colaboradores do Governo do Canadá no desenvolvimento de sistemas de Certificação de Competências.

Uma das soluções interessantes foi a criação de um sistema de reconhecimento de aprendizagens anteriormente adquiridas - o PLAR - onde através de simulações de situações de trabalho, o sujeito pudesse comprovar o seu conhecimento e, sendo reconhecido, se candidatar a postos de trabalho específicos ou ainda dar prosseguimento aos seus estudos e aperfeiçoamento.

Esse sistema foi experimental durante alguns anos, objeto de vários congressos internacionais, e hoje em dia se estende e é adotado praticamente em todos os colleges



(segundo grau) do território canadense.

Uma outra forma de comprovação de experiências anteriormente adquiridas é também a adoção do portfólio, em substituição ao currículo tradicional. Trata-se de uma compilação de trabalhos desenvolvidos pelo indivíduo e não registrados numa caderneta escolar. Enquanto no currículo tradicional só se consideram os diplomas e certificados escolares, no portfólio são incluídas todas as formas de comprovação possíveis: cartas de ex-empregadores, trabalhos voluntários, participação em eventos comunitários e nas paróquias, fotos, cartas de recomendação, etc...

Isso no caso do jovem em busca do primeiro emprego facilita enormemente a famosa "falta de experiência anterior" que ele não tem mesmo como comprovar, embora seja muitas vezes um participante ativo em sua comunidade..

Essa experiência foi adotada em S. Paulo nos Centros Públicos de Educação Profissional - atualmente existem três grandes Centros Públicos: na Grande São Paulo, Tupã e Jaguariúna - e se tornou um complemento na carga horária de todos os cursos de nível básico e técnico ali desenvolvidos.

Finalmente é interessante ainda observar a assistência que é dada aos desempregados que buscam um ponto de apoio no Sistema Público de Emprego, que lá existe como aqui, desenvolvido pelo governo e pelos sindicatos, e que se chama "JOB CLUB".

No Job Club o trabalhador pode fazer uso de fax, telefone, ter acesso a jornais e classificados, enfim, formam grupos que através de coordenadores treinados trocam experiências e informações sobre vagas, a chamada rede.

Alguns desses grupos são formados por jovens em busca do primeiro emprego.

No SINE de São Paulo, na Estação da Luz, foi instalado um desses grupos batizado no Brasil de "Clube do Emprego", como resultado de um convênio de troca de experiências entre o Canadá e a Secretaria de Trabalho do Estado de São Paulo.

Essas experiências embora embrionárias, podem ser o indicativo para possíveis soluções no que se refere ao grave problema de desemprego no Brasil.

A EXPERIÊNCIA CUBANA NA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Meu contato com a educação cubana se deu quando aproveitando uma visita turística à ilha de Fidel, consegui, através de uma apresentação do nosso Ministério de Educação, ter acesso a algumas escolas secundárias e técnicas.

Para entender o que se passa lá naquela ilha é preciso bem mais que umas poucas visitas, mas mesmo assim passo a relatar o que pude observar, contando aquilo que vi e ouvi.

Como é do conhecimento geral, segundo a pesquisa da OREALC/UNESCO, Cuba tem excelentes escolas, as melhores escolas da América Latina em termos de desempenho.

No entanto o que se vê à primeira vista são escolas horríveis, lindos prédios antigos porém sem nenhuma conservação ou limpeza, daqueles que não vêem uma mão de tinta há muitos anos.

As bibliotecas enormes são totalmente desatualizadas e os laboratórios então nem se fala. Mas são usados. Sempre.



Carteiras e cadeiras quebradas, janelas idem e o gabinete do diretor e as salas de professores não se encontram em melhor estado.

Como é possível haver motivação num ambiente assim?

E aí começam as surpresas: os professores são envolvidos e bem preparados, alguns se encaminhando para mestrado e doutorado, mas todos com diploma de educação superior, obtido após cinco anos em uma instituição pedagógica .

A carga horária semanal é de quarenta horas, sendo vinte em sala de aula e vinte de preparação e estudos (inclusive assistência individual aos alunos necessitados).

Os salários, embora não sejam altos, estão na média equiparando-se ao dos médicos e engenheiros, de modo que o magistério é uma boa opção profissional.

Uma outra motivação é a forte pressão social por bons resultados, já que a educação é um dos orgulhos nacionais.

Nas escolas secundárias em geral o currículo é bastante convencional, a carga horária é enorme e o ano escolar tem aproximadamente 200 dias. Este parece ser um dos segredos da escola cubana: muitas horas na escola. Segundo Cláudio Moura Castro , o total de horas escolares por dia é muito maior do que em qualquer outro país da América Latina.

Os outros, sem dúvida, se referem a professores bem preparados e à seriedade na condução do currículo escolar. Os alunos são avaliados pelo seu desempenho e os professores também, pelos resultados obtidos pelos seus alunos.

Ao terminar o primário os alunos são automaticamente matriculados na escola secundária do bairro (nove anos) e de lá para a escola média, o equivalente ao nosso segundo grau.

A nota no final do nono ano é o que determina o tipo de educação média ou superior que eles cursarão. Notas altas significam acesso às carreiras universitárias, as mais desejáveis e cobiçadas. Os alunos de notas mais baixas serão matriculados nos diversos cursos técnicos, que são oferecidos proporcionalmente às vagas pesquisadas no mercado.

Assim se naquele ano a necessidade de metalúrgicos, por exemplo, é maior, é nessa modalidade de curso que haverá a maior oferta de vagas. A liberdade de escolha é relativa pois ela se dá apenas dentro da gama de vagas existentes, por outro lado a oferta de emprego ao final dos cursos é sempre muito próxima ao número de formandos daquele ano.

A escola em Cuba é uma instituição que envolve totalmente a vida dos alunos: atinge todas as suas necessidades, incluindo alimentação, cuidados com a saúde, esporte e lazer, e no caso das escolas técnicas, o futuro profissional.

Quero por último registrar a visita que fiz a uma das escolas técnicas mais cobiçadas pelos alunos cubanos: a Escola Vocacional Lenin.

Trata-se de uma bonita construção localizada no Parque Lenin, a cerca de uma hora de Havana, circundada por árvores e até por um Jardim Botânico, e que ao contrário das outras escolas, é muito bem cuidada e com instalações impecáveis.

Embora não me fosse permitido fotografá-la, pude observar que tanto salas de aula como laboratórios e bibliotecas estavam impecavelmente mantidos num estado de conservação e limpeza.

A razão disso é que para lá só são encaminhados os melhores alunos do secundário, é uma escola de excelência e quem tem a sorte de estudar lá , sai bem empregado e tem um



diferencial para o resto da vida.

O currículo da escola é agrícola, e toda a parte prática é feita ali mesmo nos jardins do Parque, incluindo uma horta que supre as necessidades da escola.

Funciona no sistema de internato e os alunos e professores só vão para casa nos fins de semana, quando moram em Havana, senão ao final de cada semestre.

Vale registrar que o SENAC Nacional tem uma experiência bastante semelhante no Rio de Janeiro, em Jacarepaguá, sobre a qual teria muito a contar, mas já que se trata de um Congresso organizado pelo próprio Senac, certamente outros palestrantes tratarão do assunto.

Quero por último enfatizar a crença que tenho, cada vez maior quanto mais eu observo as realidades de outros países, que a grande saída para a juventude brasileira está no fortalecimento dos cursos técnicos e na ampliação da Educação Profissional.



A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E O NOVO PERFIL DOS EDUCADORES*

Prof. Mario Sergio Cortella/SP

Uma das coisas que mais me chama a atenção na prática educativa é o uso que se faz da palavra tempo entre muitos educadores. Venho observando que, entre muitos de nós, a noção de tempo tem uma dimensão múltipla mas com uma marca de unidade: quase todas as vezes que a palavra tempo é utilizada, ela carrega um sentido mágico - meio sobrenatural - ou algo semelhante a destino, sina.

Daquilo que tenho visto e ouvido, posso agrupar em dois grandes blocos os educadores que assim pensam: os que usam a palavra tempo como sinal de nostalgia - um tempo que não volta mais - e os que a usam como fatalidade - não há mais jeito!

Como esses grupos se manifestam? De um lado, expressões nostálgicas tais como: "as coisas já não são mais como no meu tempo", "os alunos de hoje não são mais como os de antigamente", "a escola não é mais a mesma", "no meu tempo sim é que as coisas se resolviam" etc.; de outro lado, a noção de tempo utilizada como desestímulo, desesperança e, até, uma certa dose de sarcasmo: "com o tempo você acostuma", "essa sua empolgação é só uma questão de tempo", "logo, logo, você vai ver como as coisas são de verdade", "não dá mais tempo", "o tempo vai te ensinar", etc.

Tomar a noção de tempo como algo esgotado - como quando se diz "no meu tempo"- é também indicar que hoje não seria mais possível; ou, quando se diz "com o tempo você acostuma", quer-se apontar que o tempo soluciona qualquer tipo de ímpeto, vontade, amargura ou esperança.

Em qualquer uma das duas compreensões acima, a noção de tempo aparece como extra-humana, assemelhando-se bastante a um dos deuses da Grécia antiga, Khronos (traduzido em português como tempo); em algumas variações da mitologia grega é da luta de Khronos com Zeus (seu filho) que este adquirirá o controle do Olimpo, passando, então, a dirigir as vidas humanas. É a idéia de destino: tudo o que se dá na existência humana obedece à vontade dos "deuses".

Não é casual que os gregos antigos, além de utilizarem eventualmente a noção de Khronos como Destino, também lançassem mão de expressão *kyklos* (ciclo) para indicar o tempo; nesse sentido, o tempo é entendido como circular, no qual as coisas vão e voltam e

MARIO SERGIO CORTELLA / SP - Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Mestre em Educação pela PUC/SP, graduado Licenciatura Plena em Filosofia, professor do Mestrado e do Doutorado em Educação da PUC/SP, apresentador e comentaristas de programas de televisão e rádio de âmbito nacional.

* Excerto de *O Educador como partejador de futuro*, capítulo do livro CORTELLA, M.S. *Filosofia e Ensino Médio: certas razões, alguns senões, uma proposta a ser publicado pela editora Paulus até o final de 2009.*



tudo retorna ao mesmo ponto.

Na minha concepção, interpretações sobre a noção de tempo como aquelas duas têm um impacto sobre o trabalho pedagógico muito mais forte do que se imagina comumente; chego até a arriscar que sua presença no interior da educação brasileira atual tem produzido em efeito devastador nas intenções de construção de uma educação escolar democrática e de boa qualidade para todas e todos.

Neste novo século, em função da demanda mais expressiva por educação escolar, tem sido comum vermos educadores mais jovens adentrando no processo educativo como profissionais; a "massa" da Educação Básica é composta, em sua maioria, por professores com menos de 40 anos de idade e, muitas vezes, é desestimulada pelos mais antigos ou com maior vivência em educação.

Muitos desses educadores, etária e profissionalmente mais jovens, chegam às escolas com esperanças mais fundas, com vontades mais transformadoras; quando se deparam com alguns educadores que, por terem outras vivências ou mais tempo em educação, podem ter alguma influência sobre eles, correm o risco de enfrentarem expressões como "se você tivesse a minha experiência ...", "quando você tiver o meu tempo de educação, aí verá que as coisas não são bem assim ...", "é só mudar o Diretor, o Secretário, o Ministro, e tudo fica como antes", "é só fogo de palha ... acaba logo".

Não estou sugerindo que afirmações como essas, por abalarem boas intenções, sejam responsáveis - isoladamente - pela piora da qualidade do trabalho educativo; entretanto, é inegável que colaboram, e muito, com as estruturas conservadoras que são do interesse dos grupos dominantes.

Podemos encontrar esse mesmo estofo conservador entre aqueles que adotam a já indicada interpretação nostálgica sobre o tempo; na medida em que estabelecem como parâmetro para o agora aquilo que já se foi, correm o risco de imobilizar-se. Quantas vezes, em discussões com educadores, aparecem aqueles que, acumulando longa experiência em educação, dizem "os alunos não são mais os mesmos!"?

Ora, se é uma constatação óbvia que os alunos não são mais os mesmos, como é que um professor pode continuar usando os mesmos métodos de ensino, como pode manter o mesmo tipo de aula que vinha usando antes? Como pode, ainda, promover a mesma relação professor/aluno que servia antes?

Se se constata que as pessoas não são mais as mesmas, é um sinal de insanidade agir do mesmo jeito que há 10 ou 15 anos. Esse é um dos exemplos que mostram como a concepção de tempo adotada permite uma prática inadequada em educação.

Uma outra característica que tenho observado em muitos educadores - e que poderia ser uma terceira vertente na concepção do tempo em educação - é o que chamaria de nostalgia do futuro: não é nem uma saudade daquilo que não volta e nem uma acomodação frente ao que existe; é uma esperança sem base, sem trabalho, como se fosse sustentada pelo verbo esperar ao invés de esperarar. É como se doesse dentro do peito a saudade do país que seremos, da escola que teremos. O país do futuro; a escola do futuro!

Isso gera a criação de uma expectativa de que o tempo - por se mudar sozinho ou por ser tomado como algo externo ao humano - consegue trazer situações mais benéficas. Essa "magia" cria desejos de mudança da realidade que, por não serem balizados por condições concretas e objetivas, acabam se situando no terreno subjetivo da imaginação e escoando para ações e frustrações estagnadoras.

Há um poema do russo Maiakovski com um título que considero brilhante: Desatai o



futuro. Acho bela esta expressão porque significa que o futuro está amarrado às condições do presente e precisa ser desatado, como se fosse um nó. Para mim, não é a idéia de ter um futuro pronto, mas de que ele precisa ser construído, burilado neste momento. Isso é diferente de esperá-lo, exigindo uma ação aqui e agora.

Afinal, o educador é alguém que trabalha e lida com o futuro; nosso "negócio" é o futuro. Afinal, os educadores avançamos na idade biológica e nossos alunos quase que se mantêm constantes na idade: alguém que inicie a docência com, por exemplo, 18 anos de idade, terá alunos no primeiro ano do Fundamental com 6 ou 7 anos; no ano seguinte, tem-se 19 e os alunos... 7. Depois, 25 e os alunos 7; mais adiante, 40, 45, 50, quase "aposentado", e os alunos, 7 anos.

Independentemente de quantos anos nós, educadores, possamos estar, nossos alunos se mantêm dentro de determinada faixa de idade estes são aqueles que viverão - e vivem - o futuro conosco, trazendo germinado, e transportando, o futuro construído em conjunto por eles e por nós. Romântico, não? Mas real.

Às vezes chego a suspeitar que os educadores somos mais alegres do que outros profissionais - mesmo com condições precárias de trabalho - porque trabalhamos com o novo, com o eterno surgir da novidade na existência. Essa "novidade" do mundo que muitos conseguem enxergar naqueles que educamos é uma força vital, e, mais ainda, é combustível ético/político que se renova sempre.

Daí, minha petulância em afirmar que os educadores que usam o tempo como expressão nostálgica ou fatalista estão atuando contra uma educação produtora de um futuro coletivo qualitativamente melhor.

Gosto muito de uma fala de Millôr Fernandes: "Atenção, moçada! Quando eu disser no meu tempo, estou querendo dizer daqui a dez anos". Ele, que em 2008, com mais de 85 anos de idade, ainda era capaz de sustentar essa frase...

O meu tempo do Millôr é muito semelhante ao que entendo deva ser o "meu tempo" dos educadores. Meu tempo na educação não coincide com meu tempo como educador; estou há mais de cinquenta anos na educação escolar mas, como educador não atingi ainda 35 anos de profissão. No entanto, meu tempo como educador ultrapassa, e muito, meu tempo na educação, pois são todos os meus tempos futuros, dos meus alunos e das pessoas com quem convivo e trabalho.

É muito perigoso este tipo de discurso porque pode ficar piegas, parecendo uma auto-exaltação da nossa profissão, dando um ar missionário e salvífico ao magistério. Não é esse o sentido que quero dar.

O que afirmo é que - entre as práticas profissionais existentes em nossa sociedade - a prática dos educadores deve ser intencionalmente contra o agora; acho que o trabalho do educador é, prioritariamente, com o amanhã.



ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Profa. Mercedes Carvalho/SP

Aprender Matemática é aprender a resolver problemas. A própria história da civilização foi construída a partir da resolução de problemas. Via de regra, trabalha-se problemas matemáticos como sendo a simples aplicação do algoritmo então, quando é ensinado aos alunos o algoritmo da adição, por exemplo, é proposto a eles problemas que envolvam a adição, e o mesmo acontece com o algoritmo da subtração, multiplicação e divisão. Sendo assim, os alunos estarão resolvendo problemas em que já sabem a conta que deverão aplicar. A aplicação do algoritmo é apenas a forma mais simples de se resolver um problema, mas não é a única.

Portanto, durante as aulas, deve-se diversificar as situações problemas propostos para os alunos possibilitando que desenvolvam diferentes estratégias de resolução como esquemas, gráficos e desenhos, que estão baseados em seus conhecimentos já construídos e estas soluções dará "pistas" para professor identificar como seus alunos estão construindo conhecimentos matemáticos.

O cotidiano da sala de aula e da escola é bastante rico em situações que podem e devem ser problematizadas pelo professor. Organizar a classe em grupos, distribuir materiais, mudar a organização das carteiras na classe, planejar uma festa, uma excursão são apenas alguns exemplos das situações que podem ser exploradas e propostas aos alunos para que eles criem estratégias de resolução e não simplesmente apliquem o algoritmo da operação para resolver o problema.

Uma aluna do curso de Pedagogia me contou uma história que exemplifica como as crianças, mesmo pequenas, resolvem problemas: ela deu massinha de modelar para seus alunos brincarem e uma das crianças foi ao banheiro. Desnecessário dizer que voltou sem a massinha. Começou a chorar dizendo que não tinha massinha para brincar e a professora ao invés de dar outra massinha para ela socializou o problema com a classe: Bia está sem massinha e eu não tenho mais. O que podemos fazer? Os alunos discutiram o problema e chegaram à conclusão de que se cada um deles desse um pedacinho de massinha para a Bia, ela teria massinha para brincar. Só que quando terminaram a divisão perceberam que Bia ficou com mais massinha do que eles. Nova discussão: concluíram que Bia deveria devolver para cada aluno um pedaço menor de massinha do que havia recebido dos colegas. Quando perceberam que todos estavam com quantidades equânimes de massinha ficaram satisfeitos e brincaram.

Essas crianças de quatro anos resolveram o problema apresentado dividindo os inteiros (a massinha) em partes (deram um pedacinho para a Bia) como também trabalharam com a

MERCEDES CARVALHO / SP - Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Mestrado em Educação pela PUC/SP, pós-graduação em Supervisão Escolar e pedagoga.



idéia da proporção. É evidente que para eles esses conceitos matemáticos não são explícitos, mas são implícitos (sabem fazer). A professora incentivou-os a pensar em uma solução para o problema apresentado e elas o resolveram. Considerando que os estudiosos da educação matemática entendem que fazer matemática (como já foi comentado) é resolver problemas, certamente essas crianças estão fazendo matemática.

Trabalhar nesta perspectiva possibilita a superação de uma concepção equivocada sobre os problemas matemáticos que se resumem somente às folhas de atividade ou ao livro didático, onde há uma pergunta e ao aplicarmos uma conta ou equação o problema estará resolvido.

Nesta perspectiva é comum diante da resolução dos problemas matemáticos os alunos quererem saber qual operação matemática eles devem fazer. Daí a importância de se trabalhar com a estruturação do enunciado dos problemas e para isso pode-se pedir para que construam enunciados a partir de uma pergunta, de uma imagem, de um gráfico, de uma resposta, pois assim eles estarão construindo o texto do problema e conseqüentemente desenvolvendo a sua interpretação. Entendo que estas estratégias, como exemplificarei a seguir, possibilitam o trabalho com os enunciados dos problemas matemáticos como um texto que pode favorecer o processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

ENUNCIADOS DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA

Geralmente os professores que atuam no 1º e 2º anos enfatizam o trabalho da língua materna em detrimento das demais áreas do conhecimento, pois acreditam que se a criança não souber ler e escrever não irá aprender Matemática, História, Geografia, Ciências etc. A aprendizagem da língua materna é fundamental porque ela nos dá identidade. Sem ela não nos comunicamos por escrito, não temos acesso à informação e ao conhecimento. Entretanto, nas atividades matemáticas as crianças também desenvolvem os processos de leitura e escrita. Afinal ler e escrever não são compromissos apenas da Língua Materna.

Porém, na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental, alguns professores ainda não trabalham problemas matemáticos porque, segundo suas justificativas, as crianças não estão alfabetizadas. Pergunto: o que vêm a ser os enunciados dos problemas? Entendo-os como textos. Textos em que os alunos deverão ler e interpretar para poderem criar estratégias de resolução. Entretanto, para que os alunos interpretem os enunciados, acredito ser importante que eles elaborem (textos) enunciados e por isso o trabalho didático com a resolução de problemas pode contribuir para o processo de alfabetização.

Portanto, os enunciados dos problemas matemáticos podem ser uma das estratégias para o desenvolvimento da leitura e da escrita não havendo motivos para que os alunos primeiro sejam alfabetizados para depois aprenderem a resolver problemas matemáticos. Alguns exemplos de problemas que favorecem a construção do enunciado:

LEITURA DE IMAGENS

A imagem é uma estratégia interessante para desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. Você pode utilizar a imagem de um parque, de uma biblioteca ou as imagens que estão no livro didático. Tomando como exemplo a imagem de um parque de diversões coloque os alunos organizados em círculo e mostre o desenho aos alunos e faça perguntas: "Vocês já foram a parque de diversões?", "Como nós devemos nos comportar em um parque para evitarmos acidentes?" Qual o brinquedo preferido de vocês? etc. Em seguida escrevam um texto coletivo sobre as regras de comportamento em um parque de diversões. Por exemplo,



não devemos nos afastar dos adultos; caso nos percamos o que deve ser feito; respeitar a fila dos brinquedos e das barracas de alimentação; brincarmos em brinquedos adequados a nossa idade etc. Depois, interprete a imagem "matematicamente", fazendo perguntas como: "Quantas crianças estão na fila?", "Quantas estão no brinquedo?" Há mais meninos ou meninas?" Por fim, peça aos alunos para elaborarem perguntas sobre a imagem. Dessa forma, eles estarão fazendo a interpretação matemática, desenvolvendo a oralidade e construindo um texto.

Neste tipo de atividade perceba que o enunciado do problema é a imagem e para responder às questões as crianças precisarão contar, comparar e analisar.

PROBLEMAS EM TIRINHAS

Crie um banco de problemas matemáticos para usar em atividades. Escreva os problemas em folhas de papel pardo e recorte, separando a situação inicial do problema, os dados, a pergunta, e coloque cada uma das tiras em três caixas. Em uma, coloque as a situação inicial, na segunda caixa os dados do problema e na terceira caixa coloque as perguntas. Um aluno de cada vez deve sortear as tirinhas da caixa e ler. Se as crianças ainda não estiverem alfabetizadas ou estiverem em processo de alfabetização, você pode ler para elas. À medida que as tirinhas forem sendo sorteadas, fixe-as em um painel, montando os enunciados. Verifique com os alunos se há lógica no texto, se há coerência entre pergunta e situação e os dados sorteados, até um problema estar completo e questione os alunos, por exemplo: "Jogo de boliche combina com bandeja de brigadeiro?", "Qual frase vem primeiro?" etc. Quando os alunos acharem que o enunciado está correto peça para que copiem no caderno e resolvam. Este tipo de situação problema possibilita o trabalho com a estruturação do texto.

No jogo do boliche	Ela vendeu 120 brigadeiros.	Quantos brigadeiros
D. Joana fez 150 brigadeiros	João fez 15 pontos e Lucas fez 32.	Qual a diferença de pontos?

QUADRO DE PROBLEMAS

Essa atividade pode ser feita em grupos e pode ser organizada como um jogo, campeonato de construção de enunciados e resolução de problemas. Divida a classe em grupos distribua uma folha de atividade com o quadro a ser preenchido. Esse mesmo quadro será desenhado na lousa e os alunos podem ditar sugestões para completá-lo e que o professor também preencherá na lousa, enquanto os alunos copiam na folha de atividade.

Exemplo:

Personagens	Objetos	Quantidades	Situações	Perguntas
João, Maria	blusa	Cinco/ dezenove	Comrou / tinha	Quantas ficaram?
Luiza, Pedro	balas	1 dúzia	Terminou /perdeu	Com quantos pontos começou?
Rafaela, Camila	pontos	R\$ 18,35	Recebeu/ deu	Quantos pontos perdeu?

Quadro retirado do livro: Carvalho, Mercedes (2008) Problemas? Mas que problemas?! Estratégia de resolução de problemas matemáticos em sala de aula. 3ª edição. Petrópolis: Vozes. (p. 39)



Exemplo: Rafaela começou uma partida com certo número de pontos, perdeu 18 e terminou a partida com 35 pontos. Com quantos pontos ela começou a partida?

Depois do preenchimento, cada grupo, a partir dos dados do quadro, deve formular um problema. O primeiro grupo que terminar de formular um problema avisa a classe e dita o problema para que os colegas copiem e resolvam. O primeiro grupo que terminar de resolver o problema proposto avisa a classe e deverá mostrar a resolução. O grupo que formulou o problema comenta a resolução apresentada e diz se está satisfeito com a resposta. Caso contrário, precisará explicar como deveria ser a resolução. Terminada a discussão entre os grupos, o professor propõe que formulem um novo problema.

Além dessas propostas, pode-se trabalhar problemas com excesso e insuficiência de dados, problemas que envolvam raciocínio combinatório, problemas com perguntas negativas, problemas de lógica, entre outros. Enfim, são inúmeras as possibilidades de se trabalhar com a resolução de problemas matemáticos em sala de aula permitindo aos alunos pensarem diferentes estratégias para resolvê-los, desenvolvendo assim seu raciocínio matemático.

Concluindo, socializar as soluções encontradas pelos alunos para os problemas numéricos ou não numéricos possibilita a discussão das possíveis soluções, pois eles estarão pensando e falando sobre a matemática (idéias, conceitos) e o docente por sua vez, poderá assumir papel de

participante na discussão com os alunos onde o professor entra em autênticas discussões matemáticas de forma a ajudá-los a adquirir competência no discurso. Ele escuta as idéias dos alunos e faz perguntas sobre elas quando não estão muito claras [...] como comentador dos processos matemáticos utilizados, o professor afasta-se da discussão em sala para comentar e ensinar mais formalmente as regras e normas que regem o discurso que ele quer que os alunos utilizem quando falam sobre matemática (DAVID e LOPES, 2000, p. 21).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- CARVALHO, Mercedes. (2008) Problemas? Mas que problemas?! Estratégias de resolução de problemas matemáticos em sala de aula. 3ª ed. Petrópolis: Vozes
- DAVID, Maria M.; LOPES, M.P. (2000). Falar sobre matemática é tão importante quanto fazer matemática. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: v. 6, n. 32.
- DUALDE, Maria Elena; CUBARES, Maria Teresa (1998) Encontros iniciais com a matemática. Contribuições à educação infantil. Porto Alegre; Artmed
- KLÜSENER, Renita (2001). Ler, escrever e compreender a matemática ao invés de tropeçar os símbolos. In: NEVES, Iara Conceição B. et al Ler e escrever compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da Universidade - UFRS
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997) Matemática. Brasília: MEC/SEB vol.3
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (1998) Conhecimento de mundo. Brasília. MEC volume 3 pág: 205-39



A NOVA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

Profa. Nelly Carvalho/PE

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Globalização é um processo que determina uma influência mútua entre povos do mundo, uma troca de informações intensa e a queda de barreiras entre nações.

Sendo assim o mundo lusófono, para se inserir no processo, teria que inevitavelmente se unir mais entre si e começar a quebrar as barreiras entre os povos que usam o idioma português. Com isso, constituirá um bloco mais homogêneo que terá mais condições de se impor no cenário internacional, diante do conjunto das nações do globo. A dupla ortografia de Língua Portuguesa era uma das barreiras que teria de ser superada para alcançar este objetivo.

Foi este um dos principais motivos que se impuseram para as autoridades dos países da CPLP, para buscar a unidade na diversidade, procurando superar o problema que separava as duas formas oficiais de escrita do mesmo idioma.

Por esse motivo, nós, brasileiros, devemos começar a nos acostumar a escrever em português com base nas novas regras de ortografia. Fomos pioneiros na adoção, com vistas a um bem maior, para que o português seja divulgado e estudado no mundo inteiro. Sabemos que a mudança será gradual, e as instituições de ensino fundamental e médio têm até 2012 para se adequar. Porém, não devemos estranhar ao ler palavras "heroico", "ideia", "feiura" e "assembleia", por exemplo, sem o acento agudo. Também pode causar espanto o uso das palavras "mandachuva" e "paraquedas" sem o hífen e, ao contrário, escrever "micro-ondas" com hífen.

Firmado em 1990, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa traz alterações significativas na acentuação de algumas palavras e no uso do hífen. Além disso, extingue o trema. A partir de 2009, acostume-se a ler "linguiça" e "tranquilo" desta forma.

No Brasil, as alterações atingem aproximadamente 0,5% das palavras.

Nos países que adotam a ortografia de Portugal o percentual é de 1,7%. O Brasil foi o primeiro país da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa) - que reúne, além do Brasil, Portugal, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Timor-Leste - a adotar oficialmente a nova grafia, prevista pelo acordo.

Porém, foram quatro os países que já assinaram. Além do Brasil, Cabo Verde, São Tomé

NELLY CARVALHO - Doutora em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco, professora do mestrado e doutorado em Lingüística da UFPE, coordenadora de grupo de pesquisa sobre Inovações e Mudanças da Linguagem, jornalista colaboradora do Jornal do Commercio e consultora de Redação da Rede Globo Nordeste.



e Príncipe e Portugal, mas o nosso país foi o único que já adotou.

DIFUSÃO DO IDIOMA

São cerca de 230 milhões de falantes no planeta, sendo que a maioria está no Brasil, que tem 194 milhões de habitantes. A língua portuguesa é o sétimo idioma mais falado no mundo. Antes dele, vem, respectivamente, o chinês, o inglês, o espanhol, o bengali, o hindi e o árabe. Além do mais é a terceira língua mais falada do Ocidente, sendo superada apenas pelo inglês e espanhol. Ao todo, são oito os países que têm o português como idioma oficial, mas há somente duas variantes de ortografia: brasileira e portuguesa. Com o acordo, estes países visam por fim a várias grafias e dar maior visibilidade ao idioma. Isso contribuiria para sua afirmação no cenário internacional, principalmente em entidades como a ONU (Organização das Nações Unidas).

TRANSIÇÃO

Os estudantes dos ensinos fundamental e médio vão conviver com a dupla ortografia até 2012. A tolerância também será estendida para vestibulares e concursos públicos, cujas provas deverão aceitar como corretas as duas normas ortográficas. Os livros didáticos do ensino fundamental terão entre 2010 e 2012 para adotar a nova ortografia em todas as séries. No ensino médio, a medida tem início a partir de 2012.

HISTÓRIA

Esta não é a primeira grande alteração a que a língua portuguesa foi submetida. A última reforma da língua portuguesa, em 1971, foi marcada pelas mudanças na acentuação. À época, deixaram de ser usados o acento circunflexo que diferenciava, por exemplo, o substantivo "gôvêrno" e o verbo "governo", o acento grave em palavras como "sòmente" e "sòzinho" e o trema facultativo na palavra "saüdade". A primeira ortografia da língua portuguesa pertence a uma época remota quando o Brasil ainda não existia como nação. Foi a fase fonética e reinou durante este período a anarquia ortográfica. A seguir, por influência dos escritores clássicos chegando aos românticos, tivemos um período do pseudo-etimológico, quando ressuscitaram letras mortas e sem valor fonético. Foi o tempo da "asthma" e da "phtysica". A partir de 1911, Gonçalves Viana, em Portugal, lançou bases da atual ortografia, adotada no Brasil com modificações, oficialmente em 1943.

É a que usamos hoje. Posteriormente, houve uma tentativa mal sucedida de reformulação e unificação em 1945, logo anulada. Chegou a ser ensinada nas escolas e adotada em livros didáticos. Mas, foi revogada. A partir de então, a Língua Portuguesa ficou com as duas ortografias oficiais. Isto, segundo pregava o bravo e sábio Antônio Houaiss, tornou-se um problema mais político que lingüístico, pois a língua portuguesa, com duas ortografias oficiais, não pode ser adotada como língua de trabalho, nos fóruns internacionais (tipo ONU, UNESCO), apesar de ser uma das línguas mais faladas do mundo. Sempre deve-se decidir que ortografia usar nas transcrições, o que traz problemas diplomáticos. Usar a ortografia da pátria mãe da língua ou usar daquela que detém o maior número de falantes?

Enfim, ortografia é algo não imutável. Muda como a língua falada muda sem que percebamos. Fazendo uma revisão, assim é a história da ortografia:

Período Fonético > do século XIII ao XVI

Período Pseudo- Etimológico > do século XVI até o início do século XX



Período Simplificado>Do início do século XX (1904) até o século XXI

Durante este último houve reajustes e mudanças:

1943: Portugal ratifica acordo ortográfico que o Brasil não assume na íntegra

1945:Brasil assume unificação, mas não aceita alguns pontos e desiste em 1946.

1971: queda dos acentos diferenciais

1990: inicia-se a negociação para a unificação da ortografia , tendo à frente da delegação brasileira o filólogo Antônio Houaiss. Seria necessário que 7 países assinassem para que passasse a valer. Timor leste ainda não fazia parte da CPLP

2004: retomada as negociações , exige-se apenas que 3 países concordem

2005: O Brasil, tendo a frente o presidente da ABL, Marcos Vinícios Vilaça, finaliza o texto da reforma Cabo Verde aceita o Acordo

2006: A ABL, representando o Brasil, aceita o texto do Acordo que é promulgado em texto preliminar

2008:O Parlamento Português aceita o Acordo e ratifica-o, apesar do protesto de muitos intelectuais portugueses

O decreto do Acordo é assinado pelo presidente Lula em 23 de setembro de 2008, para entrar em vigor em 1 de janeiro de 2009, considerando que já estava ratificado desde 2007.

RESUMO DO TEXTO DAS MUDANÇAS.

As mudanças em linhas gerais são as seguintes:

4.1>-Alfabeto - ganha três letras

23 letras >26 letras: entram k, w e y

4.2>Trema - desaparece em todas as palavras

Freqüente, lingüiça, agüentar

* Fica o acento em nomes como Müller

Frequente, linguiça, aguentar

4.3>Acentuação - some o acento no i e no u fortes depois de ditongos (junção de duas vogais), em palavras paroxítonas

Baiúca, bocaiúva, feiúra

* Se o i e o u estiverem na última sílaba, o acento continua como em: tuiuíu ou Piauí

Baiuca, bocaiuva, feiura

Observação: as demais regras de acentuação permanecem as mesmas

4.4>Acentuação - some o acento agudo no u forte nos grupos gue, gui, que, qui, de verbos como averiguar, apaziguar,

arguir, redarguir, enxaguar

Averigúe, apazigúe, argúi, enxagúe você> Averigue, apazigue, ele argui, enxague você

4.5>Acentuação - some o acento diferencial

Pára, péla, pêlo, pólo, pêra, côa



* Não some o acento diferencial em pôr (verbo) / por (preposição) e pôde (pretérito) / pode (presente). Fôrma, para diferenciar de forma, pode receber acento circunflexo

Para, pela, pelo, polo, pera, coa

4.6>Acentuação - some o acento dos ditongos abertos éi e ói das palavras paroxítonas (as que têm a penúltima sílaba mais forte)

Européia, idéia, heróico, apóio, bóia, asteróide, Coréia, estréia, jóia, platéia, paranóia, jibóia, assembléia

* Herói, papéis, troféu mantêm o acento (porque têm a última sílaba mais forte)

Europeia, ideia, heroico, apoio, boia, asteroide, Coreia, estreia, joia, plateia, paranoia, jiboia, assembleia

4.7>Acentuação - some o acento circunflexo das palavras terminadas em êem e ôo (ou ôos)

Crêem, dêem, lêem, vêem, prevêem, vôo, enjôos Creem, deem, leem, veem, preveem, voo, enjoos

4.8>Hífen -

4.8.1>Como ficam as principais regras do hífen com prefixos:

Agro, ante, anti, archi, auto, contra, extra, infra, intra, macro, mega, micro, maxi, mini, semi, sobre, supra, tele, ultra...

Quando a palavra seguinte começa com h ou vogal igual à última do prefixo, usa-se hífen : auto-hipnose, auto-observação, anti-herói, anti-imperialista, micro-ondas,

4.7.2>Em todos os demais casos: autorretrato, autossustentável, autoanálise, autocontrole, antirracista, antissocial, antivírus, minidicionário, minissaia, minirreforma, 4.8.3>Hiper, inter, super. Quando a palavra seguinte começa com h ou com r:

super-homem, inter-regional

Em todos os demais casos: hiperinflação, supersônico

4.8.4>Sub- Quando a palavra seguinte começa com b, h ou r: sub-base, sub-reino, sub-humano Em todos os demais casos, não há hífen: subsecretário, subeditor

4.7.5>Ex e vice, sempre com hífen: vice-rei, vice-presidente

4.8.6>Pan, circum: Quando a palavra seguinte começa com h, m, n ou vogais:

pan-americano, circum-hospitalar pansexual, circuncisão

4.8.7>Os prefixos re e co nunca são usados com hífen , ligando-se diretamente às palavras : cooperar, reeditar.

4.8.8> Não como prefixo não é separado por hífen: países não aliados

Sem é sempre separado: sem-terra

4.8.9> Os dias da semana, os títulos, como também as espécies botânicas e zoológicas conservam o hífen: segunda-feira, tenente-coronel, beija-flor, erva-doce.

4.8.10>Se o vocábulo apresenta elemento de ligação , não se usa hífen:: fim de semana, cão de guarda , cor de vinho. Entre as muitas exceções estão cor-de-rosa e bem-me-quer(porém malmequer)



O uso do hífen ainda comporta muitas exceções e continua sendo a pedra no sapato para os que querem e devem escrever com correção na nossa língua

CONCLUSÃO

A reforma vai dar conta de 98% dos termos da língua, e refere-se apenas à forma escrita. Não envolve a pronúncia, nem a sintaxe, nem os usos do vocabulário.

Mas ainda temos muito a caminhar, pois a discussão em torno do tema ainda está longe de terminar. Na opinião dos acadêmicos da ABL, a reforma precisava ser realizada, embora necessite de ajustes. Segundo eles, além da simplificação no ensino, teremos ganhos no cenário internacional e maiores possibilidades de ampliar o ensino a distância pelos sistemas virtuais, facilitando o relacionamento com os demais países lusófonos, além de possibilitar a circulação de livros sem as barreiras de diferentes grafias.

Os brasileiros, até 2013, deverão dominar as novas regras, prazo quando as antigas sairão de uso, serão consideradas obsoletas. Afinal, as mudanças afetam poucas palavras: é muito barulho por nada, como dizia Shakespeare. Apenas 0,5% dos termos que usamos serão modificados!

OBRAS CONSULTADAS

Dicionário da Língua Portuguesa. Evanildo Bechara. 2008. Companhia Ed. Nacional. São Paulo
Nova Ortografia da Língua Portuguesa. Antônio Houaiss. 1991. Editora Ática. São Paulo



HABILIDADES PARA O SÉCULO XXI: INTEGRANDO TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Profa. Norma Thornburg/USA

Vivemos num mundo que se depara, a cada dia, com mudanças muito rápidas. Certamente o ritmo dos dias de hoje, comparado ao dos anos...70? 80? 90? é muito mais acelerado. Quantas vezes não nos perguntamos se "o tempo não está passando mais rápido?" ou "se o ano não está "voando"?" Como fazer para integrar tantas e tão bruscas mudanças não apenas em nosso dia a dia, como também no processo educativo? Como preparar cidadãos para viver, participar ativamente, construir uma sociedade melhor, mais adaptada em nossas escolas?

Passamos por diversas eras: agrícola, industrial, da comunicação, da informação... Em cada uma delas havia um foco que alavancava novas iniciativas, novos modelos, novas criações. A força motriz para o século 21 é o capital intelectual dos cidadãos. Os avanços políticos, sociais e econômicos durante este milênio somente serão possíveis se o potencial intelectual de nossa juventude for desenvolvido agora. Afirmar que: o que os alunos aprendem, como eles aprendem e o quão frequentemente este conjunto de competências deve ser atualizado faz parte de um processo em constante mudança não deve ser nenhuma surpresa

Em todo o mundo, instituições voltadas para a educação estão investindo em pesquisas e buscando determinar que competências serão importantes para a formação do cidadão do século XXI. Uma delas é a The Partnership for 21st. Century Skills, que lista as seguintes habilidades como essenciais ao nosso século:

- Responsabilidade e Adaptabilidade - exercitar a responsabilidade pessoal e a flexibilidade em contextos pessoais, de trabalho e na comunidade, estabelecendo e alcançando metas e altos padrões para si mesmo e para os outros; tolerar a ambiguidade.

- Habilidade de comunicação - ser capaz de compreender, gerenciar e criar formas de comunicação efetivas e contextualizadas sejam elas orais, escritas ou em multimídia.

- Criatividade e curiosidade intelectual - desenvolver, implementar e comunicar novas idéias para outros. Permanecer aberto e receptivo a novas e diferentes perspectivas.

- Pensamento crítico e pensamento sistêmico - exercitar uma compreensão consciente e fazer escolhas complexas; compreender interligações entre diferentes sistemas.

- Habilidades interpessoais e de colaboração - trabalhar em equipe e liderar grupos

NORMA THORNBURG/USA - Mestra em Tecnologia Instrucional pela San Jose State University - Califórnia / USA, Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Sede - Sapiens / SP, Pedagoga pela Universidade Católica de Petrópolis - RJ, Diretora Pedagógica do Thornburg Center - Chicago / USA, Consultora Pedagógica do Grupo Atual de Educação, Editora Água-marinha - Mídia Educacional e ARS Consult.



adaptando-se a diferentes papéis e responsabilidades e sendo capaz de interagir produtivamente com outros; exercitar a empatia; respeitar perspectivas diferentes.

- Identificação, formulação e solução de problemas - ser capaz de enquadrar, analisar e resolver problemas.

- Auto-direção - monitorar o próprio processo de compreensão e dimensionar a necessidade para novas aprendizagens; buscar recursos apropriados para isto e transferir os conhecimentos de um domínio para outro.

- Responsabilidade social - agir responsavelmente, tendo em mente os interesses de uma comunidade maior, demonstrando um comportamento ético tanto a nível pessoal como no trabalho e na comunidade.

No que diz respeito às áreas de informação e comunicação, temos:

Fluência na Informação

- Quanto ao acesso e avaliação da informação: acessar a informação de forma eficiente (tempo) e eficaz (fontes); avaliar a informação de forma crítica e com competência.

- Quanto ao uso e gerenciamento da informação: usar as informações de modo preciso e criativo em função da questão ou problema do momento; gerenciar o fluxo de informações a partir de uma ampla variedade de fontes; ter uma compreensão fundamental dos aspectos ético/legais que envolvem o acesso e uso da informação.

- Quanto a análise da mídia: compreender como e porque as mensagens de mídia são construídas e para que fins; examinar como as pessoas interpretam as mensagens de forma diferente, como valores e pontos de vista são incluídos ou excluídos e como a mídia pode influenciar crenças e comportamentos; ter uma compreensão dos aspectos ético/legais que envolvem o acesso e o uso das mídias.

- Quanto à criar produtos de mídia: compreender e utilizar as características e convenções mais apropriadas das ferramentas disponíveis para a criação de mídia; compreender e utilizar efetivamente as expressões e interpretações mais apropriadas, considerando-se ambientes multiculturais diversificados.

Fluência nas tecnologias da comunicação e informação

- Quanto à aplicação eficaz da tecnologia: usar a tecnologia como uma ferramenta para pesquisar, organizar, avaliar e comunicar a informação; utilizar apropriadamente as tecnologias digitais (computadores, PDAs, mídia players, GPS, etc.), ferramentas de rede e as redes sociais para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação que funcione de forma bem sucedida numa economia do conhecimento; aplicar uma compreensão fundamental dos aspectos ético/legais que envolvem o acesso e uso das tecnologias da informação.

O papel da tecnologia no mundo atual também tem sido causa de muita reflexão, discussão e polêmica. Certos autores são cuidadosos ao apontar que existem competências não envolvem o uso da tecnologia em seu desenvolvimento. Entretanto, eles apontam as ferramentas do século 21 (incluindo computadores, telecomunicações, mídias baseadas em áudio e vídeo) como elementos essenciais na aprendizagem de certos domínios.

O fato de que a era da informação foi o resultado de uma ampla adoção de tais ferramentas nos coloca diante de um mundo composto por correntes ilimitadas de informações



tanto de caráter trivial como profundo, onde existem inúmeras oportunidades gerando, em certos casos, escolhas difíceis. Este cenário exige uma ênfase nas habilidades que incorporam a fluência nas tecnologias da informação e da comunicação, permitindo que os alunos possam atribuir um significado a tudo que são expostos.

Apesar de muitos líderes nas áreas de educação, negócios e governo concordarem sobre a importância do uso de novas tecnologias como ferramenta essencial no processo de formação de nossos alunos para que eles venham a atuar de modo produtivo e eficiente em nossa sociedade, a implementação de tais recursos na área educacional ainda é lenta e difícil.

É necessário capacitar os profissionais da educação de modo a permitir que eles venham a perceber o potencial destas ferramentas, a visualizar sua aplicação dentro do contexto pedagógico e, principalmente, sentir-se confortável com a ansiedade/ambiguidade gerada no início do processo de implementação de tecnologias na sala de aula.

Nesta apresentação ofereceremos alguns exemplos de trabalhos que podem ser gerados com o apoio da tecnologia, vamos sugerir possibilidades práticas e apresentar tecnologias ainda em fase de desenvolvimento, buscando identificar sua aplicação/impacto na área educacional,



O PAPEL DA COORDENAÇÃO NA GESTÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Profa. Rejane Maia/PE

Considerando-se a transitoriedade e complexidade do atual contexto da sociedade contemporânea, resultantes das contínuas e crescentes mudanças observadas em todos os setores da vida humana, são inúmeros os desafios com que têm que se defrontar os responsáveis pela gestão escolar (diretores, supervisores, coordenadores) no exercício de sua principal tarefa, que é a de articular a construção coletiva de um projeto pedagógico para a escola e coordenar a formação continuada dos profissionais de educação no cotidiano escolar.

A construção e aprimoramento do projeto pedagógico para a desejada escola de qualidade para todos, meta maior da educação nacional, demanda a adoção de uma nova concepção de gestão, que possa romper com a divisão radical entre concepção e execução e fortalecer a democratização do processo pedagógico, valorizando a participação consciente e responsável de todos os que fazem a escola nas decisões sobre o planejamento e orientação do seu trabalho e, também, sobre o funcionamento geral da escola, visando ao seu contínuo aprimoramento.

Essa nova e mais desejável concepção de gestão implica numa revisão e transformação do papel de todos aqueles que assumem cargos de liderança na instituição escolar, os quais, nesse novo enfoque, precisam ressignificar antigos paradigmas, priorizando, na sua atuação, a mobilização do talento humano e a sinergia coletiva, para se constituírem em verdadeiros agentes de mudança.

Esses gestores, principais responsáveis por transformar em ações concretas e eficazes, os diferentes discursos teóricos que circulam no contexto escolar, precisam exercer um tipo de liderança baseado, primeiramente, no exemplo e na coerência de atitudes e, também, na autoridade e não do poder, de modo a influenciar os professores e professoras a perceberem a dimensão político-pedagógica do seu trabalho e o significado social de se responsabilizarem pela definição do projeto pedagógico a ser assumido pela escola, o qual visa a imprimir uma maior unidade na atuação da equipe, norteadando as ações dos seus participantes.

Segundo James Hunter, no seu livro "O Monge e o Executivo", o líder que bem se utiliza da autoridade consegue cuidar simultaneamente de duas importantes dinâmicas: a tarefa e o relacionamento, dando a ambas importância equivalente, sendo, assim, capaz de construir



relacionamentos saudáveis, baseados na confiança, que fortalece os vínculos relacionais, indispensáveis para manter a equipe motivada e comprometida, o que se constitui num dos pré-requisitos necessários para as transformações das instituições educacionais.

O perfil desse líder que estamos procurando definir é composto de características diferenciadas, entre as quais destacamos o autocontrole, a atenção e dedicação aos liderados, a autenticidade, o respeito ao outro, o compromisso e, acima de tudo, o amor, que, ainda, segundo Hunter, é traduzido pelo comportamento que adotamos para com as outras pessoas e não necessariamente pelo sentimento que nutrimos por elas.

Ao demonstrar coerência entre suas intenções e ações e um desejo legítimo de reconhecer e satisfazer as reais necessidades dos seus orientandos, fazendo-os sentirem-se reconhecidos, importantes e valorizados, os líderes (diretores, coordenadores e supervisores) contribuem, de forma decisiva, para a criação de um clima de bem-estar, segurança e cooperação entre os membros da equipe, impulsionando-os a agirem com determinação, competência e busca de autossuperação, com vistas ao desenvolvimento da qualidade de ensino no(s) espaço(s) educacionais em que atuam.

O desenvolvimento da qualidade do ensino, como se tem observado ao longo da história, não tem sido promovido por meio de ações isoladas, desarticuladas, que privilegiem aspectos pontuais da complexa dinâmica escolar. Para a promoção desta qualidade, faz-se necessária uma visão global e mais abrangente da escola, por parte de todos que dela participam. Como mais competentes intérpretes da realidade escolar, os profissionais da educação podem ser capazes de, através de ações conjuntas, articuladas e complementares, promoverem a sinergia pedagógica, promotora das mudanças desejadas.

A construção deste olhar mais amplo e de uma análise mais crítica e competente do funcionamento escolar é, sem dúvida, favorecida por um plano de formação continuada desenvolvido no próprio âmbito da escola, elaborado com a participação efetiva dos seus profissionais, a partir das reais demandas dos mesmos, que são, naturalmente, distintas, pelo fato deles se encontrarem em diferentes estágios de formação.

É precisamente na gestão deste plano de formação continuada, que reside, na atualidade, a importância da atuação do supervisor e/ou coordenador, que deve preparar-se continuamente para viabilizar a realização de todos os investimentos que um plano diferenciado de qualificação profissional requer.

Entendemos por um plano diferenciado de formação continuada aquele que contemple na sua operacionalização, tanto a dimensão objetiva-racional (formação técnico-científica) quanto a dimensão subjetiva-afetiva (formação voltada para a construção de conteúdos atitudinais que favoreçam um maior autoconhecimento e conhecimento do outro e segurança nas relações interpessoais e no enfrentamento dos possíveis conflitos delas advindos).

Uma formação desenvolvida nessas duas dimensões, acima referidas, de maneira que uma complemente e enriqueça a outra, é geralmente a observada em instituições, cujo clima organizacional é marcado por uma gestão participativa, pela qualidade das relações interpessoais que ali se estabelecem e pelos investimentos contínuos na melhoria das condições gerais de trabalho, incluindo-se uma maior valorização social de atividade docente e uma mais justa remuneração profissional.

Considerando essa função formadora dos coordenadores e supervisores, anteriormente mencionada, pode-se deduzir a necessidade desses profissionais serem muitíssimo bem preparados teoricamente, com segurança e autonomia para exercerem suas funções, uma ampla experiência educacional, preferencialmente já tendo exercido o papel de professor(a), com uma capacidade empática bem desenvolvida, a fim de estabelecerem construtivas



relações interpessoais com os seus orientandos, mobilizando-os e orientando-os a uma ação compartilhada, construindo consensos necessários em torno de concepções e práticas educacionais.

Para exercerem, portanto, essa complexa e desafiadora tarefa de ajudar a formar professores, necessitam investir no seu aprimoramento profissional, encarando a formação de educadores como uma área de conhecimento em si, buscando dominar suas especificidades.

Nesse processo de autoformação paralela, os coordenadores e supervisores (formadores) devem procurar engajar-se em grupos de estudo e reflexão com outros profissionais de educação, investirem, com empenho, num estudo autônomo de temas nos quais se sintam menos seguros, participarem de cursos diversos de atualização ou de especialização e, principalmente, trabalharem-se emocionalmente para melhor compreender as diferenciadas demandas pessoais e profissionais dos seus orientandos, dedicando-lhes, para isso, um tempo especial para a escuta de seus relatos, justificativas, questionamentos e sentimentos.

Quanto mais esses profissionais conhecerem a maneira particular como cada professor(a) atua e como analisa e fundamenta o seu fazer pedagógico, melhores condições terão de planejar estratégias formativas que façam sentido especificamente para ele(a), motivando-o(a) a investir na superação de suas próprias dificuldades, ressignificando conceitos e práticas, construindo novas competências e fortalecendo as que já possui.

Dessa forma, cumprem um importante papel de descortinar novas possibilidades de crescimento pessoal e profissional ao(à) professor(a), mantendo-o(a) mobilizado(a) a superar-se e enriquecer-se continuamente, por perceber relação entre sua atuação e as intenções formativas compartilhadas com ele(a).

É fundamental, também, que planejem e coordenem situações de aprendizagem que promovam a atividade mental construtiva do(a) professor(a)-formando(a), num contexto de resolução de problemas, pesquisa, reflexão, diálogo permanente com diferentes interlocutores, levando-o(a) a relacionar o modelo formativo que está vivenciando com aquilo que se espera que ele(a) realize na gestão da sua aula, ou seja, objetiva-se garantir uma coerência metodológica entre as estratégias formativas e as que serão usadas pelo(a) professor(a) com o(s) seu(s) grupo (s)-classe.

Os coordenadores e supervisores assumem, portanto, o papel de uma importante referência para a atuação dos professores e professoras, auxiliando-os na análise da própria prática e na dos colegas, assim como, na tomada de consciência do seu real funcionamento pedagógico. Para isso, precisam sistematizar o acompanhamento do trabalho de cada professor(a), observando-o(a) em ação, nas diferentes circunstâncias do cotidiano escolar e, também, na sua relação com os demais membros de sua comunidade de aprendizagem, com os alunos e seus familiares.

Acompanhar sistematicamente implica, também, em retroalimentar a ação do(a) professor(a) com uma justa avaliação do seu percurso formativo, fornecendo-lhe devolutivas constantes da análise dos resultados da avaliação realizada, a fim de melhor instrumentalizá-lo(a) para refletir sobre a sua própria prática e poder tomar decisões coerentes com suas intenções educativas, sabendo, inclusive, justificá-las de modo consciente e autônomo.

É inegável que ensinar, ou melhor, fazer aprender, nos tempos atuais e numa perspectiva centrada no aprendiz e nas suas relações com os outros e os diferentes objetos de conhecimento, é uma tarefa por demais complexa, portanto, avaliar as competências profissionais de um(a) professor(a) é, também, uma tarefa, integrante do processo formativo,



de natureza bastante complexa, constituindo-se num dos maiores desafios para os seus diretores, coordenadores e supervisores.

Nessa avaliação, é fundamental que sejam respeitadas as diferenças de percursos dos professores e professoras, já que eles, assim como seus alunos, têm ritmos e maneiras próprias de alcançar as metas de aprendizagem. É, também, importante focalizar, não apenas os conhecimentos que cada um(a) possui, necessários a uma prática competente, mas, principalmente, a sua capacidade de saber usar esses conhecimentos para resolver situações-problema que surgem cotidianamente no complexo contexto em que atuam.

Como a corresponsabilidade do(a) professor(a) no seu processo de formação é fundamental, os profissionais responsáveis por sua formação necessitam informar-lhe quais são os critérios e instrumentos que serão utilizados para a sua avaliação e orientá-lo(a) para a realização de uma autoavaliação sistemática e contínua do seu desenvolvimento profissional, contribuindo, dessa forma, para a sua maior autonomia e competência.

A presença afetiva e eficiente de profissionais, pessoal e tecnicamente qualificados, para atuarem no cotidiano da escola, junto aos professores e professoras, como parceiros / interlocutores sensíveis, disponíveis, atentos, seguros e mobilizadores, é, ao nosso ver, um requisito indispensável para a melhoria da ação docente e para o aprimoramento do projeto político-pedagógico das instituições de ensino comprometidas com a qualidade educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Laurinda e PLACCO, Vera Maria. O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. Edições Loyola. 3ª Ed. São Paulo, 2003.
- ANAIS - XVIII Congresso Nacional de Educação da AEC - Processos Pedagógicos para uma Ética Planetária, Natal, 2004
- BORDIGNON, Genuíno. Paradigmas na Gestão da Educação: Algumas Reflexões. In: Cadernos Linhas Críticas, p.14-19
- FERREIRA, Naura S.C. Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. 2ª ed. - São Paulo:Cortez, 2000.
- FREIRE, Madalena e outros. Grupo- Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. Série Seminários, 1997.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. Escola como Organização Aprendiz- Buscando uma educação de qualidade. 2ª ed.- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GUIMARÃES, Ana A. e outros. O Coordenador Pedagógico e a educação continuada. Edições Loyola. 6ªed. São Paulo, 2003.
- HERNÁNDEZ, Fernando e outros. Aprendendo com as Inovações nas Escolas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HUNTER, James C. O Monge e o Executivo - uma história sobre a essência da liderança. Trad. Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- Revista de Administração Educacional, v. 1, n.1, jul. dez, 1997 - Recife: Universidade Federal de Pernambuco / CE / Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional: Ed. Universitária da UFPE, 1997.
- Revista de Administração Educacional, v. 1, n.3, jan. jul, 1997 - Recife: Universidade Federal de Pernambuco / CE / Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, Centro de Educação: Ed. Universitária da UFPE, 1999.
- Revista de Administração Educacional, v. 1, n.4, jul. dez, 1999 - Recife: Universidade Federal de Pernambuco / CE / Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, Centro de Educação: v
- THURLER, Mônica G. Inovar no Interior da Escola. Porto Alegre: Artmed. Editora, 2001



LENDO O PRAZER DE LER - Ressignificando o Processo de Alfabetização

Profa. Simone Bérghamo/PE

A, B, C, D, E, F, G, H, I, J... O Alfabeto que nos é bastante familiar é uma das idéias mais importantes da humanidade. A sua forma mais difundida, o sistema de letras que você está lendo nesse momento, caracteriza-se pela singularidade, simplicidade e adaptabilidade. Mann (2001) salienta a comparação feita pelo norte americano Erick Havelock, o falecido mestre dos clássicos da Universidade de Yale, do alfabeto com a invenção do fogo ou da roda, assegurando a mudança de vida do mundo ocidental. A partir dessa inovação intelectual, os gregos podiam aperfeiçoar idéias, elaborá-las e registrá-las. Poder deixar esses rastros, registrar as experiências, as atividades, os desejos é o que faz a história de um grupo social.

"A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais."

Ferreiro (1989)

A criança traz, em si, um conhecimento profundo das coisas que a cercam, a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Escrever não é apenas um exercício escolar, mas sobretudo uma atividade de linguagem, e linguagem é vida, e a vida ultrapassa os limites da escola.

O que a criança necessita é de uma oportunidade de adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto lingüístico geral.

A polêmica sobre a idade e a metodologia utilizada para que as crianças iniciem o processo de alfabetização, é objeto de um vasto estudo. O problema acentua-se quando o adulto determina esse momento e escolhe a metodologia, que a seu ver, é a forma mais fácil.

"... Mas transmitir deliberadamente novos conceitos ao aluno... é, estou convencido, tão importante quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio".

Vygotsky (1984)

SIMONE BÉRGAMO / PE - Mestre em Psicologia pela PUC/RS, pós-graduada em Construtivismo e Educação pela Universidade Autônoma de Madri e Faculdade de Ciência Sociais da Argentina, pós-graduada em Psicopedagogia pela Escola de Psicopedagógica de Buenos Aires e em Psicodrama pela mesma escola.



Sabe-se que o papel da Escola Tradicional tem sido difundir a instrução, transmitir os conhecimentos e sistematizá-los logicamente. A escola é centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, os conhecimentos cabendo aos alunos assimilá-los. Nesse modelo, a ênfase aos exercícios, a repetição de conceitos ou fórmulas e a memorização visam disciplinar a mente e formar hábitos, pois o método baseia-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. A aprendizagem assim é receptiva e mecânica.

Rubem Alves (1994), no seu livro *A Alegria de Ensinar* fala a respeito dessas atividades de repetição e de fixação: "As crianças são ensinadas. Aprendem bem. Tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente. Se existe uma forma certa de pensar as coisas e de fazer as coisas, por que se dar ao trabalho de se meter por caminhos não-explorados? Basta repetir aquilo que a tradição sedimentou... o saber sedimentado nos poupa dos riscos da aventura de pensar".

A língua escrita é apresentada, inicialmente, à criança como um código descontextualizado cujas convenções ela necessita aprender a dominar para, só em seguida, usar, sendo alfabetizada, ao simples domínio das habilidades de codificação e decodificação, através de métodos fonéticos e silábicos.

"A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permite interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento)". (Ferreiro, 1989)

Aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. É elaborar uma representação pessoal sobre o que pretendemos aprender, utilizando experiências, conhecimentos prévios, não só modificando o que já possuímos, mas também interpretando e integrando até torná-lo nosso. Assim, construiremos um significado pessoal para um objeto do conhecimento que existe objetivamente. Isso é o que chamamos de aprendizagem significativa. É importante também que seja relevante, interessante e que faça parte da realidade dos alunos.

A aquisição da escrita a partir de modelos, ressaltam as formas convencionais, as informações sobre as letras no seu valor qualitativo e quantitativo. Mostra as diversidades, posição e ordem de letras em uma escrita convencional e serve como ponto de referência para colocar em confronto as idéias das crianças com a real escrita.

É necessário salientar a importância da escrita espontânea, ou seja, sem modelos, que favorece a compreensão. A escrita com modelos, trabalhados simultaneamente, possibilitando que os modelos existentes sejam ferramentas que podem ser utilizados para criação de uma escrita mais autônoma.

Um aspecto ressaltado na teoria de Dewey (1936) relevante ao nosso estudo refere-se a necessidade de contextualização: "... A primeira aproximação a toda matéria na escola, se tratamos de despertar o pensamento e não de adquirir palavras, deve ser o mais antiescolástica possível. Para compreender o que significa uma experiência ou uma situação empírica, temos que recordar o tipo de situação que se apresenta fora da escola, o tipo de ocupações que interessam e suscitam atividade na vida comum... E uma revisão cuidadosa dos métodos que têm êxito permanente na educação formal... revelará que dependem do fato de voltarem-se ao tipo de situação que produza reflexão na vida comum, fora da escola, para sua eficácia. Isso dá aos alunos algo para fazer, não algo para aprender, e o fazer é de tal natureza que exige pensamento ou observação intencional de conexões; o aprender se produz naturalmente."

Piaget (1997) afirma que: "A aprendizagem, longe de ser o resultado de uma simples transmissão de conhecimentos, implica uma verdadeira atividade de conhecimento".



"Freqüentemente se aceita que o desenvolvimento da leitura-escrita comece antes da escola; todavia, considera-se apenas como a aprendizagem de diferentes informações não relacionadas entre si, que logo serão reunidas, por algum tipo de mecanismo não específico. Porém, a aprendizagem da leitura-escrita é muito mais que aprender a conduzir-se de modo apropriado com esse tipo de objeto cultural (inclusive, quando se define culturalmente o termo "apropriado" ou seja, quando o relativizamos). É muito mais do que isto, exatamente porque envolve a construção de um novo objeto de conhecimento que, como tal, não pode ser diretamente observado de fora." (Ferreiro, 1989)

A criança lê o mundo ao seu redor bem antes de entrar no aprendizado sistemático da leitura e da escrita. O professor participa desse aprendizado entendendo o desenvolvimento da criança, abrindo-lhe espaço para que possa avançar em seu conhecimento e aplicar suas hipóteses.

Habitualmente supomos que primeiro se aprende as letras, depois se aprende a formar palavras, e finalmente podemos escrever textos. As crianças crescem em comunidades que utilizam a escrita (reconhecendo suas funções) e construindo conhecimentos antes mesmo que os adultos ensinem de forma sistemática. A aprendizagem da escrita ocorre assim, por reorganização de conhecimentos de diferentes conteúdos, tipo e nível (Landsmann, 1993).

Nesse sentido, Fernández, 1991 afirma: *"Somente a possibilidade de apropriar-se (fazer próprios os conhecimentos) constrói o saber. Incorporar os conhecimentos, fazer o processo de digestão dos mesmos supõe incorporar os próprios líquidos e substâncias digestivas que não vão ser iguais às de nenhum outro, e transformá-las em parte do corpo. O saber permite apropriar-se dos conhecimentos e o aprender os supõe".*

Ter se apropriado da escrita, diferente de ter aprendido a ler e a escrever, é torná-la própria, assumi-la como propriedade. É poder responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

O QUE É LETRAMENTO?

Kate m. Chong

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de Domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,



telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEWEY, Jonh (1936) - Democracia e Educação - São Paulo, Editora Nacional.
FERREIRO, Emília (1989) - Reflexões sobre Alfabetização - São Paulo, Cortez Editora.
FERNÁNDEZ, Alicia (1991) - A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
LANDSMANN, Lílíana (1993) - Aprendizagem da Linguagem Escrita - São Paulo: Ática.
MAN, John (2002) - A História do Alfabeto - Rio de Janeiro: EDIOURO.
PIAGET, Jean (1977) - O nascimento da inteligência na criança. São Paulo: Manole LTDA.
SOARES, Magda (2002) - Letramento- Um Tema em Três Gêneros - Belo Horizonte: Autêntica.
VYGOTSKY (1984) - A Formação Social da Mente - São Paulo, Martins Fonte





PARTE 2

Apresentação de Trabalhos Comunicação Oral



DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: um desafio dialógico

***Adriana Barroso de Azevedo, Gustavo Tikao
Asakawa, Ricardo Scantamburlo, Luciano Sathler***

RESUMO:

Com o advento da educação a distância, os materiais didáticos de forma geral ganham destaque em meio a todas as outras questões que permeiam esta modalidade de ensino, mas pouco se trata academicamente do processo que envolve o desenvolvimento destes materiais, da aliança necessária entre elementos técnicos, pedagógicos e de conteúdo, da relação entre os professores e a equipe multidisciplinar (atores do processo de ensino-aprendizagem) e do indispensável diálogo que permeia o processo de construção desses materiais. Saber trabalhar com as resistências faz desta modalidade um novo desafio tanto para os docentes quanto para a equipe multidisciplinar envolvida. A metodologia utilizada neste artigo baseia-se principalmente no levantamento bibliográfico, documental e algumas entrevistas realizadas com profissionais do setor e docentes que atuam nesta modalidade de ensino. A metodologia e o modelo pedagógico utilizado pela Universidade Metodista de São Paulo servirão como referência para as reflexões propostas.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância, materiais didáticos, diálogo, equipe multidisciplinar



O CINEMA BRASILEIRO NA SALA DE AULA: um exemplo da utilização da tecnologia do entretenimento em benefício da educação

Alessandra Batista Feitosa

INTRODUÇÃO

Impulsionado pelos recursos tecnológicos, o mundo está em constante modificação, atingindo o cenário educacional de forma expressiva. Interatividade e informações diversificadas estão ao alcance de um clique nos mais diversos ambientes. É preciso compreender os novos tempos e as modificações sociais: globalização, novas tecnologias, preocupações ambientais, cidadania. Tais temáticas precisam ser consideradas, exploradas, discutidas no universo educacional, que também deve estar apto a formar cidadãos e despertar o senso crítico, sedimentar valores. A inserção desses temas, de informações acerca da diversidade cultural e de aspectos histórico-sociais, devem corresponder a uma iniciativa constante por parte das instituições de ensino, em todos os níveis. Percebe-se o cinema brasileiro como um aliado nessa tarefa, inclusive, devido à peculiaridade de articular recursos lúdicos e instrutivos. Além de entretenimento, o cinema também constitui educação em ação. E por que não adaptar o jargão: "Luz, câmera, ação e educação!". É o cinema em sala de aula como instrumento apto a aperfeiçoar e dinamizar a aprendizagem.

Constitui, portanto, objetivo do presente artigo defender a viabilidade de utilização do cinema brasileiro em sala de aula, para otimizar o processo educativo, demonstrar a utilidade dos recursos tecnológicos de entretenimento no ambiente educacional e incentivar os professores a adotá-los, a fim de tornar as aulas mais diversificadas e atrativas.

A relevância da abordagem ora apresentada se justifica na articulação crescente e incessante entre educação e tecnologia. Até mesmo recursos mais direcionados ao entretenimento também são de utilização proveitosa no ambiente escolar, a exemplo do cinema. Educação e lazer podem estar sintonizados. Aprender deve ser uma atividade prazerosa. Vislumbrando essa vertente, os professores podem se tornar mais motivados a desenvolver e utilizar métodos e técnicas de ensino capazes de motivar seus alunos; conteúdos abordados em sala de aula podem ser alvo de comentários e análises em momentos de lazer tão comum entre familiares e amigos, como assistir a um filme; os alunos podem ter seu senso crítico despertado, sendo mais que meros espectadores ao assistir a um filme ou documentário; o cinema brasileiro pode se aperfeiçoar ainda mais e, uma vez valorizado seu aspecto educacional, mais filmes serão produzidos com tal finalidade.

Com a apresentação deste trabalho no VII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, na modalidade Comunicação Oral, será exibido um vídeo produzido pela equipe autora deste artigo, a fim de ilustrar a diversidade de temas abordados no cinema brasileiro de caráter educativo.

Dessa forma, como problema de pesquisa, indaga-se: além de divertir, o cinema brasileiro também pode instruir e ser utilizado como recurso didático em sala de aula?



REFERENCIAL TEÓRICO

Apenas na década de noventa, quando foi criada a lei do audiovisual, que promovia novos investimentos por parte do governo federal, houve início de melhorias para o cinema brasileiro. Em meados daquela década, foram lançadas as primeiras produções nacionais de peso, como o filme *Carlota Joaquina, a princesa do Brasil*, de Carla Camurati, considerado um marco da retomada do cinema brasileiro. Hoje, o cinema brasileiro cresceu e dispõe de filmes premiados internacionalmente, concorrendo com produções estrangeiras.

De acordo com Prado (2006, p.1), a atualidade e a necessidade de estudos sobre o cinema na escola é revelada pela existência de pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas pela Escola de Comunicações e Artes (ECA), na USP - Universidade de São Paulo; por publicações sobre o tema, feitas pela FDE (Coleção Apontamentos); pela abordagem que a TV Escola, criada pelo Ministério da Educação, faz sobre o tema.

As novas formas de construir o processo de ensino-aprendizagem, além de uma iniciativa oportuna e necessária, proporcionam uma formação integral e mais diversificada. A integração do lúdico com o ensino já está consagrada e o mesmo também caminha para acontecer com a tecnologia, então o cinema brasileiro precisa ser lembrado e valorizado no contexto educacional. Para Duarte (2006, p.17), ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais. E conforme defende Suely Araújo:

Dentro do contexto da utilização do cinema como veículo, ferramenta de ensinar, temos a oportunidade de focar aspectos históricos, literários e cinematográficos, seja de forma separada e/ou em conjunto. Através destas possibilidades podemos trabalhar com os temas transversais, estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estes constituem uma possibilidade do saber, da memória, do raciocínio, da imaginação, e da estética entre outros, ou seja, de integração dos saberes. (ARAÚJO, 2007, p.3)

Conforme Napolitano (2003, p.11), apesar dos seus mais de cem anos, o cinema foi descoberto tardiamente pela escola, mas apesar disso, desde seus primórdios, foi planejado para também servir como elemento educativo, principalmente para as massas trabalhadoras. Trabalhar com o cinema na sala de aula promove um encontro com a cultura cotidiana, pois o cinema é um campo no qual estética, lazer, ideologia e valores sociais são explorados e sintetizados em uma mesma obra de arte. Não se pretende formar críticos de cinema, mas conciliar uma tecnologia de entretenimento com uma metodologia de ensino motivadora, capaz de promover senso crítico, debate, análise de diálogos apresentados nas encenações, imagens, abordagens sociais e históricas. Pode-se comparar se o conteúdo exibido nos filmes reproduz aspectos históricos, consoante as informações bibliográficas das quais se dispõe. Como a ficção retrata as obras literárias, se as torna mais atrativas, se constituem instrumento a possibilitar a leitura das temáticas ou aspectos históricos abordados, a fim de que se adquiram informações mais aprofundadas, incentivando a leitura.

A utilização do cinema em sala de aula pode representar um instrumento capaz de tornar as aulas mais diversificadas, atrativas, dinâmicas. Nem sempre será necessário exibir todo o conteúdo, alguns trechos podem contribuir para enriquecer o conteúdo comentado em sala, para promover debates, discussões. Por meio de imagens e sons, os alunos podem ter seu aprendizado facilitado, sua atenção mais direcionada ao conteúdo abordado. Imagens e sons costumam marcar mais do que simples relatos ou leituras apressadas. Lembrem-se os casos dos cursos oferecidos à noite, quando a maioria dos estudantes se encontra cansado e enfrentou um dia inteiro de trabalho, circunstância comum desde a escola até a universidade. Até mesmo um grupo de estudantes de medicina já desenvolveu o estudo intitulado



"Psicopatologia no Cinema Brasileiro: um estudo introdutório", baseado nos personagens com perfil psicopata apresentados nos filmes nacionais. Este ano, a Faculdade Estácio de Sá já promoveu a IV Mostra de Cinema Comentado.

As aulas precisam envolver os alunos, atrair a atenção, o interesse, motivá-los a discutir, participar, questionar, interagir. O professor não pode ser um mero reproduzidor de informações, estas estão cada vez mais acessíveis. Se antes nas prateleiras das livrarias, hoje a um clique, imersas em um ambiente convidativo, envolvente, disponibilizado pelos recursos tecnológicos.

Entre os filmes nacionais que podem ser explorados em consonância com conteúdos educacionais abrangentes e cujos trechos compõem o vídeo produzido por esta equipe de estudo para exibição durante o evento, como amostra ilustrativa da temática ora defendida, pode-se citar: Carlota Joaquina: princesa do Brasil, Olga, Zuzu Angel, Cidade de Deus, Bicho de Sete Cabeças, Tropa de Elite, Meu Nome Não é Johnny, O Auto da Compadecida, Canudos, Abril Despedaçado, Central do Brasil, Primo Basílio, entre outros.

Observa-se que levar o cinema brasileiro para sala de aula, além de valorizá-lo, constitui mecanismo proveitoso para exploração de temáticas variadas e importantes para o acervo cultural do indivíduo, desde que inseridas nos conteúdos educativos; e dinamiza o processo ensino-aprendizagem. A metodologia é extremamente envolvente e pode superar as expectativas de professores e alunos. A tecnologia que distrai e diverte também constitui um instrumento a serviço da educação em sentido amplo, afinal, quanto mais recursos existirem para estimular a relação ensino-aprendizagem, mais esse processo será aperfeiçoado e produtivo.

METODOLOGIA

Para produção deste artigo foi utilizada pesquisa bibliográfica, observação empírica entre docentes e discentes sobre a receptividade do cinema nacional, seleção e análise de filmes nacionais que podem ser levados à sala de aula e colaborar com o desenvolvimento de conteúdos previamente abordados. Além disso, houve a confecção do vídeo "O Cinema Brasileiro na Sala de Aula", por parte dos integrantes da equipe, no intuito de exibi-lo durante a apresentação na modalidade Comunicação Oral, no VII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, demonstrando pequenos trechos de filmes nacionais, sua pertinência temática e viabilidade de sua exploração na sala de aula por meio da sugestão de atividades pedagógicas diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo educacional e a tecnologia tem apresentado incontestável sintonia. Assiste-se a expansão de cursos oferecidos em ambiente virtual, disponibilizam-se inúmeras informações e conteúdos na internet, e em tantas outras mídias. Resistências ao novo costumam existir, mas alunos e professores precisam se adaptar aos avanços tecnológicos, à evolução incessante da comunicação e ao dinamismo da informação. A sala de aula convencional precisa se apresentar envolvente e convidativa, nesse contexto, o cinema brasileiro tem se apresentado como um recurso válido, porque, além de entreter, possui grande potencial educativo a colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, acessível a todos os públicos e capaz de abordar as mais diversas temáticas, divertindo e instruindo, simultaneamente. Com a abordagem deste tema, procura-se despertar a atenção dos professores para a maturidade e evolução do cinema brasileiro ao abordar temas diversificados e incentivá-los a utilizar em sala de aula, a fim de tornar as aulas mais envolventes e produtivas, reconhecendo-o como recurso didático. Além disso, alunos e professores podem perceber que entretenimento e



educação também caminham juntos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Suely Amorim de. Possibilidades pedagógicas do cinema em sala de aula. Disponível em http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/jnic/resumos/resumo_790.html. Acesso em 10 de julho de 2009
- DUARTE, Rosália. Cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- PRADO, Clara Viana. O cinema brasileiro na escola: um guia do filme a alma do negócio. Disponível em http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/jnic/resumos/resumo_790.html. Acesso em 10 de julho de 2009
- NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003



MEIO AMBIENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

Um estudo analítico sobre a rede municipal de educação da cidade do Recife

Alessandro e Silva de Araújo

INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual que temos acompanhado nas últimas décadas, em referência às condições climáticas da terra, a preocupação com a consciência ecológica de nossos infantes é uma das chaves para que possamos refrear esse processo de degradação do globo. Admitindo-se que esta consciência ambiental é indispensável, como se dá a formação acadêmica ou a capacitação do professor? E como este professor põe em prática o tema Meio Ambiente? Essas foram as questões norteadoras para a pesquisa do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE em 2008 sobre o referido tema.

O debate já existe a bastante tempo em escala macro, onde as discussões (fundamentadas no pragmatismo) estão entre as ONGs, políticos e governos. Este debate de caráter pragmático se estende até a esfera formadora dos professores, que, além disso, se deparam com o desinteresse das universidades em inserir o tema Meio Ambiente no currículo e tratá-lo de forma transversal, com um ensino superficial, fragmentado e baseado em técnicas de resolução rápida dos problemas ambientais (isto é, aprendizagem de atitudes práticas efetivas e exitosas e de curto prazo), fazendo com que estes educadores tornem-se despreparados diante do assunto. Os professores ainda não estão preparados, tanto no que se refere à dificuldade de acesso às informações quanto à inserção do tema nos currículos e nos projetos educativos das escolas. (Ministério da Educação, 2000)

Nestas condições, toda a educação ambiental passa a ser voltada para a explanação e prática superficial e fragmentada, explorando somente o viés biológico e geográfico do tema, somando-se a um caráter pragmático, ingênuo e apelativo deste ensino, sem revelar nenhuma preocupação com o viés social da realidade. A questão ambiental diz respeito a um conjunto de temas que abrangem a proteção da vida no planeta, a melhoria do meio ambiente e a qualidade de vida das comunidades (PCNs, 1997). Neste sentido, o professor para atuar como educador ambiental precisa conhecer o assunto.

O educador sem consciência ambiental acaba indiretamente assemelhando-se e favorecendo ao modelo de "educação tecnocrática e conservadora, que serve para ajustar condutas e adaptar 'aqueles que estão fora da norma' a aceitarem a sociedade tal como ela é, procurando fazer com que os social e economicamente excluídos vivam melhor sem problematizar a realidade, (...)." (Freire, 1987, p.60)

Sob essa ótica, a aprendizagem do professor a cerca das questões sócio-ambientais, deve ser um trabalho de síntese com seus diversos componentes vistos como um todo, considerando as partes de um sistema maior, bem como em suas correlações e interações com os demais componentes e seus aspectos. Nesse contexto, o artigo nos remete a todo um



cenário de formação precária do professor e de sua prática, de dificuldades em trabalhar a transversalidade da questão ambiental e a falta de autonomia, que é favorecido pelo projeto neoliberal de educação cuja ação garante o monopólio de um sistema consumista da educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação do professor: Para pressupor que o professor não apresenta uma consciência ecológica crítica é preciso analisar em que tipo de formação foi inserido.

Assim, entende-se que a instituição de ensino superior possibilita a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo (Chauí, 2003). Porém, na prática a ação dos condicionantes históricos não favorece este quadro. Ou seja, a questão ambiental e conseqüentemente a Educação Ambiental ocorreram em paralelo com a consolidação do neoliberalismo, com a redução dos espaços democráticos e de participação social e com o aprofundamento das desigualdades e carências sociais (Lima, 1999).

Nestas condições, nas universidades há pouco interesse em inserir as questões ambientais em suas estruturas do currículo e da instituição, além disso, há também a organização em departamentos, que valorizam a área de conhecimento específico, desconsiderando, muitas vezes, possibilidades de ocorrer interdisciplinaridade entre as áreas (Thomaz & Camargo, 2007).

O que termina por prejudicar diretamente a formação e o desenvolvimento do professor no trato com o tema Meio Ambiente e os fatores que a ele se ligam. Porém, antes de apontar o professor como o principal negligenciador do tema Meio Ambiente, é fundamental considerar, que para o projeto neoliberal, o professor como indivíduo "não pensa, fala ou produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso" (Silva, 2004, p.113-114). Ou seja, o professor não conduz a sua prática educativa, sem que seja induzido, de forma marcante, pelo currículo, pelo planejamento educacional e pelo projeto político-pedagógico da instituição, a uma determinada prática de ensino.

Educação e prática: Para que o tema Meio Ambiente seja posto em prática, de maneira satisfatória, é necessário que o professor desenvolva, através de sua prática, nos alunos uma atitude crítica diante: da realidade, das informações e dos valores cultivados pela mídia e daqueles trazidos de casa. O professor precisa também conhecer os assuntos referentes ao tema e buscar junto com seus discentes mais informações em publicações ou com especialistas (PCNs, 1997)

Em virtude de sua formação precária, muitos professores ainda não estão suficientemente preparados para por em prática o tema Meio Ambiente, pois eles ainda não conhecem a temática sobre as questões ambientais, não pesquisam informações disponíveis; têm dificuldade em trabalhar o tema de forma integralizada; não dão continuidade aos projetos de educação ambiental (Ministério da Educação, 2000).

Além disso, o tratamento da EA nos currículos de forma transversal, como propõe os Parâmetros Curriculares (PCNs) do Ministério da Educação (MEC), implica na desobrigatoriedade no tratamento do tema, levando muitos professores a tratarem do assunto somente nos projetos-pedagógicos ou a negligenciarem a inserção nos currículos.

Ainda assim, temos encontrado nas atividades de educação ambiental no ensino fundamental professores que trabalham conteúdos bem diversos, porém, de forma muito simplificada sobre o que realmente representa o tema meio ambiente, tais como: "saneamento básico, extinção de espécies, poluição em geral, efeito estufa, biodiversidade, reciclagem do



lixo doméstico e industrial (...)" (Reigota, 2006, p.35).

Há também professores que acreditam, baseados nos fundamentos de ensino de ecologia, que a educação ambiental só pode ser feita quando se sai da sala de aula e se estuda a natureza - seu aspecto natural. Ou seja, crêem que dentro da escola não há elementos que sirvam de estudo. Fato posto em cheque por Reigota (p.28, 48; 2006)

Ao tratar o tema fora da escola, em seu entorno, nos parques e reservas ecológicas, tratam das seguintes questões ecológicas: o ser humano como espécie que gera a degradação da natureza, sem mencionar o papel da indústria; a questão do esgotamento de recursos naturais; a reciclagem do lixo como atitude-fim, desconsiderando o processo de consumo de bens, baseado na obsolescência planejada e impulsionado pelo consumismo; a poluição dos rios; e outros; com forte apelo emocional, na tentativa de ensinar o aluno a conviver harmonicamente com a natureza. Sem esquecer que nessas atividades manifesta-se a idéia catastrófica apocalíptica dos problemas ambientais. Isto posto, fica claro a ausência de um debate que considere os fatos sociais, políticos e ideológicos das questões ambientais.

Quanto aos conteúdos sobre o tema Meio Ambiente, quando são abordados na sala de aula sob o método interdisciplinar os professores encontram muita dificuldade em integrar as disciplinas naturais e humanas em virtude de sua formação ter sido baseada no princípio da simplificação - onde é estimulada a incapacidade de conjugar a diversidade e a unidade (Morin, 2006)

METODOLOGIA

Ao trazer para o debate a formação do professor, pretendemos contribuir com um debate mais eficaz sobre a problemática da EA; mostrando os reais problemas na formação do educador ambiental e na prática do tema, na tentativa de amenizar este quadro problemático; para que a sociedade possa ver o tema Meio Ambiente com mais criticidade e possa atuar de forma eficiente na luta contra a degradação do nosso habitat. Nossa metodologia consistiu em saber, por meio de entrevista e de questionários semi-estruturados, informações a respeito da formação do professor e a prática do tema meio ambiente. As visitas às escolas e a Secretaria de Educação do Recife foram feitas no período de Abril e Maio de 2008. Sendo assim, entrevistamos a Diretora-geral da Secretaria da Educação do Recife, aplicamos questionários semi-estruturados para 10 diretores e 151 professores de 10 escolas da prefeitura do Recife, correspondentes a Região Política Administrativa 4 (RPA 4). O critério de escolha das escolas levou em consideração o fato de pertencerem a Rede Municipal do Recife, a proximidade de nossas residências e a periculosidade do campo de pesquisa. Pressupúnhamos então, que através dos questionários confirmaríamos que os professores pertencentes a esta Rede não estavam adequadamente preparados para tratar do tema Meio Ambiente no ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados da pesquisa entendemos que mesmo sabendo das políticas voltadas para o tema Meio Ambiente a prática não ocorre de forma adequada, pois não há formação superior, estrutura micro (escola) e macro (sistema capitalista, salário, etc), capacitação e/ou orientação favoráveis. Vemos a secretaria de educação municipal como o nascedouro de muitas ações na formação continuada de seu quadro. Porém o raio de atuação sobre os educadores ainda é muito curto.

Na fala da gestora Municipal do Recife, informando que "Além do convênio com a



Universidade Federal Rural de Pernambuco temos parceria com a autarquia Sanear, Philips, Empresa Municipal de Limpeza e Urbanização (Emlurb), Secretaria de Educação (Com-vidas), Ministério do Meio Ambiente, Ação pela Cidadania e a Ong Escola Mangue", percebemos que as políticas existem e as parcerias são uma forma interessante de promover ações que envolvam a comunidade escolar. Mas entendemos também, na análise dos questionários de professores e gestores escolares, que a abrangência dessas ações ainda não tem a eficácia que a demanda exige. O tema é reconhecido por todos como importante, mas como não se trata de um conteúdo obrigatório o desenvolvimento em sala termina ficando a mercê de lacunas no horário escolar (causadas muitas vezes por greves, paralisações falta de professores ou simplesmente pela falta de consciência do professor nessa abordagem).

A formação continuada e/ou capacitação é obrigatória na rede, mas a utilização desse tema e os conhecimentos gerados para aplicação em sala de maneira interdisciplinar e contextualizada não, o que abre margem pra o tema ser subutilizado, como revela a resposta de um dos professores que nos afirma que "Não. As capacitações da rede municipal não foram direcionadas para a temática Ambiental". (Professor G.D. 2º ano do 1º ciclo).

Os professores formados nos cursos de graduação desenvolvem o tema em sala de aula de forma superficial, fragmentada e pragmática; práticas ambientais estas trazidas de sua formação e das capacitações oferecidas pela rede.

É importante salientar que é essencial para o professor - conhecedor da problemática socioambiental e das características de seus alunos - tenha autonomia para adotar seus próprios métodos para a E. A., uma vez que até o momento eles possuem uma idéia ecológica dissociada do contexto social, político, cultural, ideológico e econômico do tema.

Além destas constatações percebemos também que o professor, apesar do conhecimento que tem a respeito do tema, seja pela prática diária, pela consciência ecológica embrionária ou por interesse própria no desenvolvimento do tema, ainda não faz de forma satisfatória a relação entre a temática e os diversos pontos aos quais ela se liga. Industrialização; produção de bens, produtos e serviços; políticas e economia entre outros fatores não foram apresentados nas respostas dos questionários desde a gestão pública até os professores passando pelos diretores das escolas pesquisadas. Isso nos indica que ainda não há um entendimento que trate o tema Meio Ambiente de forma interdisciplinar nesse contexto social, político e econômico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde. Temas transversais. V. 9, Brasília, 1997.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: 26 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação para a sustentabilidade. Revista de Educação Ambiental da FURG, v.8, n.2, Rio Grande, 2003.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIMA, G.F.C. O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável. Revista Política & trabalho, n.13, pp201-222, João Pessoa, PPGS/UFPB, setembro de 1997.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Educação Ambiental: Encontro nacional das Secretarias Estaduais de Educação. Brasília-DF, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educaçãambiental/relatorio1.pdf>> Acesso: dezembro de 2007.
- MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- REIGOTA, M. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SILVA, T. T. Documentos de identidade - uma introdução às teorias de currículo. 2 edição e 6 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- THOMAZ, C. E.; CAMARGO, D. M. P. Educação Ambiental no Ensino Superior: Múltiplos olhares. Revista eletrônica Mestr. Educ. Ambient. V. 18, 2007. Disponível em <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol18/art13vl8a22.pdf>> Acesso: dezembro de 2007.



CORDEL: UMA FERRAMENTA NA DEFESA DO MEIO AMBIENTE

Alexandre de Souza Acioli

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propôs a pesquisar como a literatura de cordel, uma cultura de fortes raízes no Nordeste do Brasil, tem servido para esclarecer e educar a população com relação às questões ambientais. Buscamos analisar como alguns temas relacionados à questão do meio ambiente são abordados pelos poetas populares, contribuindo para ajudar a alcançar um dos "Oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio", estabelecidos no ano de 2000 pela Organização das Nações Unidas (ONU).

O meio ambiente está contemplado no sétimo Objetivo de Desenvolvimento do Milênio, que é "Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente" e, entende-se, pode ser alcançado levando educação, conhecimento e entendimento à população.

Em vários encontros internacionais tem-se reconhecido a influência direta dos meios de comunicação no comportamento do cidadão e a utilização da imprensa para a promoção da educação ambiental, através da difusão de conhecimentos. E aqui, colocamos a literatura de cordel como um veículo de comunicação e uma mídia que tem trabalhado essas questões.

Tendo em vista os objetivos definidos, realizamos a coleta de folhetos nas cidades do Recife (PE), Bezerros (PE), Goiana (PE) e João Pessoa (PB). O corpus deste trabalho é composto por 21 cordéis, cuja temática está relacionada ao meio ambiente, nos seus diversos aspectos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alertas vêm sendo registrados ao longo dos últimos 20 anos sobre a situação do planeta. Citamos dois. O primeiro, ocorrido no ano de 1992, quando da confecção da 'Carta da Terra', uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade sustentável a partir do século XXI. Foi elaborada durante a realização da Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, ocorrida no Rio de Janeiro e que ficou conhecida como a "ECO 92":

"Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro (...) ou formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar nossa destruição e a diversidade da vida." (CARTA DA TERRA, 1992)

Oito anos depois, a Organização das Nações Unidas (ONU), após analisar os grandes problemas do planeta, estabeleceu os "Oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio" - dentre



os quais, para esta pesquisa, o mais significativo é o sétimo, que defende a execução de projetos e ações que possam garantir a sustentabilidade ambiental da Terra.

Esses registros mostram que a vida no planeta está ameaçada e se faz necessário a mudança de comportamentos e hábitos de consumo dos seus ocupantes, bem como de conscientização da população sobre a gravidade do problema e da necessidade de se construir e manter comunidades sustentáveis.

Na busca de informações sobre meio ambiente, constata-se que os poetas populares abordam o tema através das suas cantorias e versos da literatura de cordel. Na categorização do 'ambientalismo multissetorial', dividido por Viola (2001, p. 135), esses profissionais se encontram entre os educadores, ao lado de jornalistas, professores e artistas preocupados com a conscientização das massas sobre esse tema.

A literatura de cordel, uma manifestação de folkcomunicação, foi uma das ferramentas escolhidas, sobretudo porque a linguagem utilizada pelos poetas é simples e informal, além de estar mais próxima das falas do povo, ter abrangência e ressonância.

Benjamin afirma que:

"A literatura popular em versos, na sua forma impressa, conhecida como literatura de cordel' ou 'literatura de folhetos', foi a primeira manifestação de folkcomunicação a ser veiculada através de tecnologia. Tem sido estudada do ponto de vista literário, sociológico, antropológico e dos estudos da comunicação. Do ponto de vista comunicacional, foi estudada como canal para a comunicação direta entre as populações e como mediador entre a comunicação de massa - especialmente as manifestações do jornalismo impresso e radiofônico - e os portadores da cultura folk. Também tem sido estudada ao nível de recepção" (BENJAMIN, 2001).

Literatura de cordel é jornalismo popular, "uma forma de produção de notícia impressa que atinge um universo bem grande de pessoas no Nordeste brasileiro" e em outras regiões do país (BENJAMIN, 2001). Ao registrar acontecimentos da vida real, através de uma linguagem simples, clara, direta e objetiva, o cordel consolida-se como um precioso veículo de comunicação de massa e uma importante fonte para a transmissão de informações técnicas de interesse das massas.

METODOLOGIA

A análise dos 21 folhetos de cordel voltou-se para verificar de que maneira os temas ambientais são abordados e tratados pelos poetas populares. Para a realização do estudo, fizemos uma revisão de literatura respalda nas conceituações de meio ambiente e de sustentabilidade definidas, respectivamente, por Fritjof Capra (1996) e Carlos Júlio Jara (1998); na teoria folkcomunicacional de Luiz Beltrão (2004) e Roberto Benjamin (2001), e na teoria da análise de conteúdo (AC), ancorada em Laurence Bardin (2000).

RESULTADOS

A partir da observação e análise do corpus apresentamos as seguintes conclusões:

1 - Os assuntos abordados nos folhetos de cordel estão relacionados a problemas muito próximos do dia a dia das pessoas.

2 - A questão da água (escassez, uso racional e desperdício) desperta grande



preocupação dos poetas populares. Dos 21 folhetos coletados, um terço deles explora o tema;

3 - O tema "Aquecimento global" é abordado em três folhetos. Em todos eles, as informações sobre o tema são básicas e os autores misturam argumentos sem, no entanto, se aprofundarem na questão;

4 - Todos os folhetos, apesar de temas distintos, relacionam o problema à forma e as condições como vive o homem na atualidade e ressaltam a necessidade de maior consciência da população para melhorar as condições de equilíbrio ecológico e se viver de forma sustentável;

5 - Os cordéis, do ponto de vista do entendimento popular, apresenta os temas de forma simples, com uma linguagem coloquial. Os autores também demonstram pouco conhecimento dos temas enfocados;

6 - Em nenhum folheto existe citações (manifestações explícitas das fontes). Também não há explicação de conceitos e os autores relaram acontecimentos e exemplos do cotidiano;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira conclusão a que chegamos com a análise dos folhetos de cordel é a de que o poeta popular teve o seu papel social ampliado, não estando mais limitado a contar causos, mas também procura transmitir conhecimentos e se coloca na condição de facilitador e educador no processo de abordagem e discussão de temas complexos e importantes para a sociedade.

Essa mudança não significa que a literatura de cordel mudou, mas apenas que a arte busca está mais próxima dos fatos e das pessoas. Apropria-se dos temas atuais e transformamos em informação versegada para as massas. Sem fugir da tradição, como bem explicou Dourado (s.d.) anteriormente, o cordel percorre um novo caminho, com a atualização da linguagem das ciências. "A arte deve acompanhar a evolução utilizando as modernas tecnologias de comunicação para atingir diretamente o seu público-alvo", justifica o pesquisador e cordelista mineiro Luiz Carlos Lemos, o 'Compadre Lemos'.

Conclui-se, também, que apesar da limitação dos conteúdos publicados nos folhetos, os textos não chegam a levar informações erradas ao leitor. Os argumentos dos versos apresentam uma relação direta homem-meio ambiente, onde os autores priorizam a narrativa do fato negativo, onde a degradação, o desmatamento, a poluição são males provocados pelo homem e que afetam a vida de todas as pessoas. Há ainda um discurso construído para mostrar que o predador pode ser também ser o responsável pela recuperação do meio ambiente.

Observa-se ainda que os discursos, com os seus respectivos motes materializam as opiniões dos autores, onde são valorizados apelos a uma maior consciência do cidadão. Os construtores dos versos não estão isolados na ignorância, como chega a pensar alguns segmentos da sociedade. Pelo contrário, os autores estão informados e constroem o discurso numa ordem em que os fatos e argumentos são colocados de forma a facilitar a percepção e o entendimento do leitor. Os autores apropriam-se dos saberes da cultura popular para expressar-se. É o esforço do poeta para atingir as classes mais populares e aqui voltamos a citar Beltrão (2004), explicando a folkcomunicação como a troca de informações, opiniões e idéias provenientes da massa através de agentes ou dos meios populares ligados ao folclore.

Reconhecemos a limitação dessa pesquisa por seu caráter exploratório, mas deixamos como sugestão à realização de novos trabalhos de análise semelhante, a partir da observação e exploração de folhetos de autores de outras regiões e de diferentes perfis.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÃO, Luiz. Folkcomunicação: teoria e metodologia. Cátedra UNESCO/Umesp. São Bernardo do Campo, 2004.
- BENJAMIN, Roberto. Folkcomunicação: os veículos de manifestação da cultura popular. In: Mídia e folclores. O estudo da folkcomunicação segundo Luiz Beltrão. Cátedra UNESCO/Umesp e Faculdades Maringá. Maringá/São Bernardo do Campo, 2001.
- CAPRA, Fritjof. A teia da vida. São Paulo; Cultrix. 1996
- CRESPO, Samira. O que o brasileiro pensa do meio ambiente e do consumo sustentável. Pesquisa nacional de opinião. Rio de Janeiro: ISER e MMA, 2001
- JARA, Carlos Júlio. A sustentabilidade e desenvolvimento local: desafios de um processo em construção. Brasília. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (HCS); Recife. Secretaria de Planejamento do Estado de Pernambuco (Seplandes)
- JARA, Carlos Júlio. Globalização, desenvolvimento local e associativismo. In: A sustentabilidade do desenvolvimento local: desafios de um processo em construção. Brasília: IICA, 1998
- SOUSA, Cidoval Moraes de. FERNANDES, Francisco Assis Martins. Mídia e meio ambiente: limites e possibilidades. <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/midiaemeioambiente-N2-2002.pdf> - Pesquisa em 22.02.2009
- VIOLA, Eduardo e LEIS, Hector. O ambientalismo multissetorial no Brasil para além da Rio-92: o desafio de uma estratégia global viável. In: Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as ciências sociais. São Paulo; Cortez, 2001, p.134-160.



PROJETOS TEMÁTICOS EM LÍNGUA ESPAHOLA: INTERVENÇÕES MOTIVADORAS

Amanda Jôse Dantas Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho investigou estratégias que busquem distanciar do ensino do língua estrangeira, a visão abstrata, estruturalista e pouco seqüencial da educação. E que ao contrário, levem os indivíduos a construir inferências em outros idiomas que não o seu, neste caso o espanhol. Pois, quando se aprende uma língua- no sentido estrito da palavra- assimila-se parte dela e, isto significa absolver sua cultura. Entendemos que a informação sócio-cultural é parte relevante do conhecimento registrado na memória, na qual é utilizada na compreensão textual e na produção de inferências- ponto de extrema relevância no ensino para a efetiva aquisição de um segundo idioma na escola, por parte do aprendiz estrangeiro.

Destarte, fundamentando-se teoricamente em Brandão (2006) e Kleiman e Moraes (2002), trabalhar com projetos temáticos em grupos de espanhol poderá ser o meio, pelo qual o docente terá para por isto em prática, fornecendo pontos de vistas que ajudem o aprendiz de uma segunda língua a comparar estas realidades. Pois, são atividades mais articuladas e visam um produto final, motivando os alunos a atuar não mais como uma figura acessória, mas como sujeitos responsáveis pela sua aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Tradicionalmente, o ensino de Língua Estrangeira Moderna no Brasil, segundo os PCN, vem assumindo na prática uma visão monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar os docentes e estudantes. Portanto, percebe-se que ao invés de capacitar o discente a falar, escrever, escutar e ler na segunda língua, as aulas de "Línguas estrangeiras na escola passaram a pautar-se na, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da escrita" (p. 148) e, em fim, tudo isso gira em torno de uma prática fora de foco e que nada tem haver com o efetivo uso do idioma.

Numa tentativa de desvincular do ensino de uma segunda língua do espectro abstrato da educação é que se propõe a prática com projetos temáticos. De acordo com Leite (1996), Kleiman e Moraes (2002), Beltrão (2006), o trabalho com projetos nos mostra uma nova diretriz para se entender o processo de ensino-aprendizagem: O ato de aprender deixar de ser um mero estudo de memorização ou de repasso de conteúdo e a formação do discente deixa de ser pensada como algo apenas intelectual. Nessa metodologia, se é que possa chamar assim, todo conhecimento é desenvolvido relacionando-se com o contexto que é utilizado, por isso, é quase impossível distanciar os aspectos cognitivos, culturais ou sociais contidos neste processo. Brandão (2006) elenca alguns pontos que justificam o uso do projeto em sala de aula:

- Atividades mais articuladas que trazem mais significado ao alunado e visam um



"produto final".

- A perspectiva de buscar um produto final gera uma maior motivação e interesse por parte dos alunos.
- No geral, o projeto resulta numa aprendizagem prazerosa, que tem significado para os alunos, que tem relação com sua vida, que lhe desafia, que traz, de fato, uma ampliação de conhecimentos...
- Busca articular a realidade sócio-cultural em que está inserido o aluno, considerando seus interesses e os conhecimentos acumulados pela humanidade.
- Propõe estratégias de organização e distribuição de tarefas entre os alunos, bem como, a administração de espaço e tempo, em função das etapas previstas para o desenvolvimento do projeto.
- Estimula os alunos a fazer escolhas e comprometer-se com suas escolhas, assumindo responsabilidades- ajudá-los a maturar intelectualmente.
- Possibilita a realização de um trabalho coletivo e interdisciplinar.

A partir desses aspectos, podemos observar que a prática baseada em projetos gera situações desafiadoras, integradoras, variadas, contextuais, e que circulam em tempo real, amparando-se na realidade local e mundial. Oportunizando momentos prazerosos, desafiadores, estimulantes para que os aprendizes construam sua autonomia. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser um simples aprendiz do conteúdo de uma área qualquer, para tornar-se sujeitos que pesquisam, que argumentam, que debatem, que se apropriam de determinados conhecimentos culturais, transformando-se em indivíduos que estão inseridos neste ambiente sócio-cultural. É um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontram dissociados (Leite, 1996).

Essa mudança de perspectiva gera renovação no modo de encarar o currículo escolar. A seleção e a sequenciação dos conteúdos das disciplinas eram vistas de forma cumulativa, só avançava ao segundo se o primeiro tivesse sido "vencido".

No âmbito dos projetos, as coisas acontecem de forma mais dinâmica, interativa e integradora- o que não quer dizer que se fuja do programa. Agora, o desenvolvimento programático vai transpor-se respondendo as indagações dos grupos, gerando necessidades de aprendizagem e, nesse instante, os discentes vão se defrontar com os conteúdos de diversas disciplinas que serão pesquisados para a completa compreensão da realidade e intervenção em sua ação (Leite, 1996). Não será apenas pelo fato de que a dinâmica de projetos desencadeia motivações de aprendizagem que a ação estará pronta e acabada. Neste momento, aos alunos lhes caberá buscar solucionar suas perguntas, ao passo que ao docente, seu papel será de intermediar e orientar para percorram o caminho mais adequado, buscando a completa efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

O Projeto temático foi desenvolvido em uma escola de idiomas da Prefeitura do Recife (PE), o Centro de Educação Profissional Jornalista Cristiano Donato. Este trabalho interveio em duas ações: (1) Explorar durante o mês de abril e maio de 2008 (em um total de 8 aulas de 2h/a), o tema "mundo laboral" em uma turma de 15 alunos de conversação em Língua espanhola aproximando-os de temáticas sócio-culturais relacionadas ao dia do "trabalhador", além de questões comunicativas e (2) apresentar os resultados obtidos na prática ao corpo docente



da escola, objetivando sensibilizar-los e fornecer-lhes estratégias que possam auxiliar-lhes em suas aulas. No primeiro momento do projeto, na sala de aula, foi de esclarecimento e de sensibilização sobre a metodologia, os objetivos, as estratégias de avaliação, o/s produto final/is- despertando os aprendizes a atuarem. Todas as atividades desenvolvidas se baseavam nos eixos comunicativos (fala, escrita, leitura e escuta). A cada duas aulas, propunha-se um sub-tema a ser investigado na Internet e debatido nas aulas seguintes- foram um total de quatro temas que sugeridos pelos próprios alunos. Após a seleção temática, além da pesquisa extra-classe, os estudantes produziram resenhas que, nas aulas seguintes, foram lidas e debatidas com todo o grupo. Depois, a docente as devolvia para possíveis reescritas. As equívocos mais identificadas nas correções eram enfocadas durante as aulas. Como produto final, os alunos montaram um painel cultural com todas as produções e textos trabalhados em classe e, em um evento escolar dedicado a data comemorativa em que foram reunidos toda a comunidade colegiada, apresentaram o jogral das profissões.

RESULTADOS

Fundamentando-se nos PCN, o desenvolvimento das atividades nas aulas e na pesquisa temática e textual se baseou metodologicamente nas quatro destrezas comunicativas (leitura, fala, escrita e audição). Previamente ao projeto, os estudantes demonstravam muitas dificuldades na escrita e, por vezes, insegurança em se expressar oralmente na língua estrangeira, apesar do grupo encontrar-se no nível intermédio. Com as investigações e leituras para as produções das resenhas e com os debates, a argumentação oral e escrita tiveram avanços consideráveis. Pois, os discentes puderam preparar-se antecipadamente as classes o que provavelmente, alargou seus conhecimentos lexicais e culturais. Durante o estudo, as refações foram diminuindo, gradativamente, das quatro resenhas produzidas, as duas primeiras alcançaram 80% de reescritura, as demais 30%, de uma montante de 15 alunos que as entregaram. Esta busca constante se mostrou como princípio gerador de um maior interesse e motivação não só pelos estudantes; mas sobretudo, para os docentes que demonstraram estar mais sensíveis e dispostos a trabalhar com projetos nas suas práticas. Como diz Lev Vygotsky (1896-1934), o desenvolvimento cognitivo humano não existe sem referência ao contexto sócio-cultural em que vive e quando se fala em uma língua estrangeira, há que valorizar os incontáveis agentes mediadores desta aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frequentemente, são associados alguns mitos a prática de projetos em grupos de uma segunda língua: como se esta metodologia cansasse aos alunos, os desmotivasse; ou que seria perda de tempo e, portanto, e não se daria conta dos conteúdos propostos até o final do semestre; ou que seria uma abordagem exclusiva do Ensino Fundamental ou Médio e, que no ensino de idiomas estrangeiros, não é produtivo. Por tudo exposto, este trabalho cumpriu suas ações: pois, sensibilizou a comunidade escolar, os professores, para o fato de que o ensino com projetos temáticos não é uma estratégia específica das outras modalidades de educação, como comumente é relacionada. Porém, é algo que também pode ser muito significativo e, por consequência, motivador para o estudo e a pesquisa que se destinem a desmistificar a utilização da ação de projetos em turmas de língua estrangeira. Destarte, esta prática contribui para que a aprendizagem resulte em momentos prazerosos, que tem sentido para o aprendiz, que tem relação com sua vida, que lhe estimula a investigar, que lhe provoca, que lhe traz, de fato, ampliação de conhecimentos (Brandão: 2006).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa - 5a a 8a série. Brasília, SEF/MEC, 1998
- BRANDÃO, Ana Carolina. O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos. In: www.ce.ufpe.br/brasilalfabetizado/docs/Trabalho_projetos2.ppt
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. Revista Presença pedagógica. Recife, V. 8, março/abril de 1996.
- MENDONÇA, Márcia. Projetos temáticos na escola. Mimeo
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S.E. (2002). Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos pedagógicos da escola. São Paulo: mercado das letras.



CULTURA DIGITAL, INTERSUBJETIVIDADE E COLABORAÇÃO

Ana Carol Pontes de França

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade discutir o prolongamento da existência humana para uma dimensão virtual a partir de uma perspectiva integradora, que considera o real e o virtual enquanto contínuos. Para tanto, aborda aspectos da comunicação e interação que envolvem a relação subjetiva e de intimidade que estabelecemos com os demais enquanto navegamos na internet. (DE FRANÇA, 2009)

Nesse contexto, paradoxalmente, a cultura digital, permite-nos experimentar nossa própria identidade como sendo fluida, múltipla e complexa, ao amparar nossas práticas com recursos que nos permitem suprir a ausência de um corpo físico.

Para tanto, recorreremos a um referencial teórico-conceitual cujo enfoque fundamenta-se numa concepção de sujeito dialógico (MEAD, 1934/2007; BAKHTIN, 2002; LYRA, 2006; VALSINER, 2004, 2005; HERMANS; HERMANS-JANSEN, 1995; HERMANS, 2001) e interacional (BEZERRA; MEIRA, 2006; PERES, 2007; MELO, 2007; DE OLIVEIRA, 2007) que é resgatado do fluxo polissêmico - ou de uma gama de significados e sentidos possíveis - pela forma narrativa como as pessoas falam sobre si mesmas (CHANDLER, 2000; CHANDLER et. al., 2003).

REFERENCIAL TEÓRICO

Enquanto se apropria da linguagem, a pessoa é influenciada pela ordem cultural, por tudo aquilo que faz parte do repertório das práticas discursivas comuns a um grupo de pertença e a um dado momento histórico. Tal influência delimita nossas possibilidades de significação e oferece subsídios para que possamos descrever nossas ações e as relações que estabelecemos com os demais, com os artefatos e com o ambiente.

Nesses contextos de uso da linguagem, a cultura colabora com um processo de autoria indispensável ao desenvolvimento intersubjetivo o que permite às pessoas assumirem seus respectivos posicionamentos sociais; estes, por sua vez, são revistos e renegociados pelos interlocutores enquanto dialogam e interagem entre si. (DE FRANÇA, 2008)

Por meio da linguagem, falante e ouvinte se constituem mutuamente. Essa constituição intersubjetiva confere a ambos uma participação ativa em uma relação de coexistência simultânea em que a diferenciação do sujeito em relação aos demais vai ser atingida a partir do posicionamento, da perspectiva dele em relação a esses outros. (HERMANS, 2001; VALSINER, 2004, 2005)

É nesse processo que cada um dos partícipes associa certos conjuntos de significados à posição em negociação, de modo que os nossos posicionamentos ganhem certos contornos



no momento específico de interação e diálogo com o outro. (DE FRANÇA, 2008)

Logo, se posicionando frente ao mundo, o sujeito se diferencia dos seus semelhantes, transformando-se em agente e, conseqüentemente, em autor da própria história, contribuindo, reciprocamente, para o desenvolvimento cultural e coletivo. Contudo, esses outros nem sempre estão presentes em carne-e-osso, uma vez que podemos estabelecer diálogos com outras pessoas na imaginação. (HERMANS; HERMANS-JANSEN, 1995)

Essas pessoas, mesmo na imaginação, apresentam alguma configuração corpórea. Além disso, frequentemente atribuímos vozes a essas pessoas que co-habitam a nossa mente, conferindo-lhes, desse modo, algum nível de consciência. (DE FRANÇA, 2008)

Nesse sentido, enunciar aspectos de si em uma rede de relacionamentos online, tal como observamos no Orkut, configura-se como uma prática que mostra nuances das formações sócio-histórico-culturais observadas em contextos offline, o que nos permite conceber as ações no ambiente virtual como uma extensão e continuidade das ações frequentemente desempenhadas nas situações presenciais cotidianas.

Portanto, torna-se indispensável conceber a cultura digital como um conjunto de manifestações sociais que não negam os modos de funcionamento presenciais, pois permite o prolongamento e ajustamento destes para situações diferenciadas em que se observa a convergência e interdependência de aspectos sociais, históricos, culturais e tecnológicos. (DE FRANÇA, 2008)

METODOLOGIA

O presente trabalho é decorrente de um estudo exploratório realizado durante o mestrado em Psicologia Cognitiva da UFPE.

A fim de investigar como ocorrem as continuidades e descontinuidades nas formas discursivas pelas quais as pessoas reportam a si mesmas enquanto transitam entre cenários presenciais e virtuais, recorreremos ao método etnográfico de pesquisa buscando entender sobre a construção do "eu" na internet.

Para tanto, contemplamos os posicionamentos assumidos pelos participantes tanto em uma entrevista presencial quanto no perfil do Orkut, já que neste o usuário é convidado a se reportar aos demais participantes, que colaboram na rede de relacionamentos online.

Ao longo do estudo, identificamos e analisamos os aspectos discursivos e sócio-interacionais do fenômeno em questão. Optamos, então, por uma análise predominantemente qualitativa das ações de três usuários de Orkut, todos universitários, com idades entre 20 e 30 anos, residentes na Região Metropolitana do Recife que, na ocasião, apresentavam ao menos conhecimentos básicos de informática e utilizavam regularmente a internet para fins diversos.

O material utilizado na construção dos dados foi uma versão em vídeo do clássico *A Christmas Carol*, de Charles Dickens, bem como o protocolo de entrevista sobre continuidade pessoal e mudança, adaptado dos estudos de Chandler et. al., 2003.

As respostas dos participantes foram agrupadas de acordo com o conteúdo das mesmas que, nesse estudo, correspondem às posições do "eu" no ato narrativo (HERMANS, 2001; VALSINER, 2004, 2006).

RESULTADOS

Tendo em vista que as práticas sócio-culturais de sustentação de si, mediadas pelos



signos, envolvem ações dialógicas situadas, buscamos resgatar, ainda que de modo ficcional, as tentativas de garantia da continuidade pessoal face às mudanças observadas nos diferentes cenários que tomam forma na experiência humana de endereçamento do discurso a um outro [audiência].

O interesse pela dinâmica desenvolvimentista direcionou nossos esforços para um rastreamento minucioso do fenômeno investigado, o que nos possibilitou conduzir nossas análises em um nível microgenético.

Fundamentando-nos nas propostas de Hermans (2001) e Valsiner (2004, 2005) analisamos o todo em função de suas partes constituintes que, por sua vez, operam de modo dinâmico, integrado e coerentemente organizado, com vistas a produzir múltiplos fenômenos de ordem superior.

Deste modo, destacamos padrões [identidade narrativa] e eventos significativos [diferentes posicionamentos em perspectiva] a partir da observação online e das entrevistas presenciais realizadas. (DE FRANÇA, 2008)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em dia, a internet e especialmente os softwares sociais estão sendo bastante utilizados como meio para organização da vida socioafetiva de crianças e jovens.

Ao contrário do que geralmente se pensa a respeito, o sujeito no ambiente virtual não é um ser totalmente divorciado das experiências cotidianas. Em outras palavras, a construção pessoal de uma imagem de si, amparada pela tecnologia digital torna possível a esses usuários experimentarem novas versões de si enquanto simultaneamente se relacionam com os demais, com os artefatos e com o ambiente a partir de tudo o que conhecem do mundo físico.

Imergindo no ambiente virtual os usuários tornam-se, então, seres de carne, ossos e pixels, passando a co-existir no espaço de fluxos digital. Nesse contexto, o meio e as relações que estabelecemos com os demais se tornam cada vez mais portáteis, ilustrativas e provisórias, de tal modo que em um simples apertar de botões passemos a reconfigurar a realidade, nos tornando responsáveis por apagar pessoas e coisas das nossas vidas, inclusive a nós mesmos.

Assim, enquanto nos distinguimos dos demais e protagonizamos nossa própria história de vida, como usuários da internet, ampliamos nossas possibilidades de contato ao nos relacionarmos com uma multidão de outros de carne-e-osso e imaginados que, movidos por afinidades, gostos e interesses comuns, colaboram para, reciprocamente, ajustarmos as dinâmicas das nossas ações às respostas que obtemos na tela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (2002a). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: ANNABLUME/HUCITEC.
- _____. (2002b). *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BEZERRA, H. & MEIRA, L. (2006). *Zona de Desenvolvimento Proximal: interfaces com os processos de intersubjetivação*. In: Meira, L & Spinillo, A. G. *Psicologia Cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- CHANDLER, M. (2000). *Surviving in time: the persistence of identity in this culture and that*. *Culture & Psychology*. Sage Publications, vol. 6(2): 209-231.
- CHANDLER, M et al. (2003). *Personal persistence, Identity Development, and Suicide: A Study of Native and Non-native North American Adolescents*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. April, 2003.



- DE FRANÇA, A. C. P. (2008). Self Digital: explorações acerca da construção do "eu" na internet. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, Psicologia Cognitiva.
- _____. (2009) Subjetividade, protagonismo e autoria na internet. Revista Garança (no prelo).
- DE OLIVEIRA, R. (2007). Uso de marcas verbais para os aspectos não-verbais da conversação em salas de bate-papo na internet. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, Psicologia Cognitiva.
- HERMANS, H. J. M. & HERMANS-JANSEN, E. (1995). Self narratives: the construction of meaning in psychotherapy. New York, NY: The Guilford Press.
- HERMANS, H. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, Sage Publications, vol. 7(3): 243-281.
- HOLQUIST, M. (1994). *Dialogism: Bakhtin and his world*. Londres: Routledge.
- MEAD, J. (1934) *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago, 1934. Disponível em: <http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Mead/pubs2/mindself> Acesso em: 03/02/2007.
- LYRA, M. C. D. P. O modelo EEA para a investigação da emergência e desenvolvimento da comunicação e do self: bases conceituais e fundamentos teóricometodológicos. *Estudos de Psicologia*, 2006, 11 (1), 25 - 33.
- MELO, P. H. F. (2007). Uma perspectiva semiótico-interacional da emergência e manutenção de redes sociais na Internet. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, Psicologia Cognitiva.
- PERES, F. (2007). Diálogo e autoria: do desenvolvimento ao uso de sistemas de informação. Tese de Doutorado. Recife: UFPE, Psicologia Cognitiva.
- VALSINER, J. (2004). Temporal integration of structures within the Dialogical Self. Keynote lecture at the 3rd International Conference on Dialogical Self, Warsaw, August, 28, 2004.
- _____. (2005). Scaffolding within the structure of Dialogical Self: hierarquical dynamics of semiotic mediation. *New Ideas in Psychology* 23, pp. 197 - 206.



QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: contextualização de uma nova proposta de educação ambiental e reciclagem de copos descartáveis

**Ana Paula Lima Pacheco, Kátia Aparecida da
Silva Aquino, Daniel Campos Basílio de Oliveira
e Flávio Ferreira da Silva**

INTRODUÇÃO

Os copos plásticos, mundialmente utilizados por toda a sociedade, é um material de fácil manuseio e que fornece aos usuários praticidade e higiene. Por outro lado, toneladas deste material são descartadas no meio ambiente e levam até cem anos para sua degradação. Geralmente, os copos plásticos têm como principal matriz o polímero denominado poliestireno (PS), assunto que é vivenciado na parte da química orgânica junto a alunos do ensino médio. O impacto destes copos no ambiente foi foco de discussões em sala de aula como parte do seguimento que trata da química e sociedade. Essa proposta de ensino de química pretende evidenciar a interdisciplinaridade quando os alunos são levados a refletir a respeito dos conteúdos da disciplina, de como estes plásticos são resistentes às intempéries e sobre as atitudes que visam à reciclagem são fundamentais para a harmonia entre praticidade e a preservação do meio ambiente.

REFERENCIAL TEÓRICO

O consumo exagerado de produtos descartáveis, dentre eles, copos, vem aumentando consideravelmente. A praticidade, que preferimos chamar de comodidade leva, às vezes, às criações tecnológicas que resultam cada vez mais no aparecimento de novos tipos de descartáveis. Os descartáveis fazem um grande mal à natureza. É fundamental desencadear um processo de conscientização no sentido de que novas posturas sejam adotadas para minimizar impactos ao meio ambiente e favorecer mudanças nos padrões de consumo. Sendo assim, promover estudos na direção de favorecer o estabelecimento de programas de Educação Ambiental (EA) deve se constituir em um processo a ser intensificado inclusive pela universidade. Nesta perspectiva, Sorrentino (1997, p.43) alerta para importância da universidade na formação de profissionais e cidadãos comprometidos com a melhoria da qualidade de vida e proteção das condições ambientais. Silveira (1997, p. 188) destaca o papel da universidade no desenvolvimento da EA, dentre outras razões, por ser um centro de pesquisa e compreender a ciência, além de outros aspectos, como fator de progresso e qualidade de vida. Araújo (2004, p. 71) enfatiza que da universidade se espera que haja a discussão sobre o campo e finalidade da EA.

A rigor, todo passo que se pretenda dar e que envolva resíduos, principalmente na introdução em nossas vidas de novos descartáveis, deve ser precedido de muita discussão, visto que as conseqüências poderão ser difíceis de controlar.

A reciclagem tem crescido 15% ao ano e a produção anual brasileira de plásticos é de cerca de 2,2 milhões de toneladas, das quais 40% destinam-se à indústria de embalagens (FRANCHETTI; MARCONATO 2003, p. 43 apud CANTO, 1999). Alguns estudos apontam que



a depender dos aditivos presentes na composição dos copos descartáveis ou nas condições de descarte, para completa degradação deste polímero, pela natureza, são necessários cerca de 200 a 450 anos (MAGALHÃES, 2001). Na prática, deve-se levar em consideração que há uma estreita inter-relação entre fatores físicos, químicos e biológicos que interferem no processo de degradação dos resíduos, mas, da forma como os dados vêm sendo apresentados em muitas tabelas, muitas vezes não permite essa compreensão. Cabe também aos educadores encontrar a melhor forma de conscientização de seus alunos para que possamos ter um ambiente melhor no futuro.

METODOLOGIA

Inicialmente, na aula de química para uma turma de 28 alunos do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (Recife), foram trabalhados os seguintes temas: lixo, reciclagem e algumas ações que podem diminuir o impacto ambiental através da diminuição do acúmulo de lixo. Em seguida foi dada uma aula sobre os fundamentos de polímeros e a diferença entre as reações de adição e condensação. Com o objetivo de articular conteúdos das áreas de físico-química, química orgânica e química geral, nas duas aulas seguintes as citadas acima, um aluno da própria turma apresentou para a turma os resultados experimentais da sua pesquisa: "Efeito da radiação gama e do peróxido de hidrogênio nas propriedades mecânicas de copos descartáveis a base de poliestireno"(OLIVEIRA et al, 2008).

Em uma aula de 50 minutos (na semana posterior) foi feita a avaliação de todo esse procedimento citado anteriormente. No início da aula foi entregue a turma um texto intitulado "Copos descartáveis e meio ambiente", que foi produzido pelos autores, este texto enfocava os seguintes segmentos: copos plásticos, polímeros, propriedades físicas e químicas dos polímeros, degradação, poliestireno (PS), aditivos, biodegradação e poluição ambiental. Após a leitura do texto os alunos tiveram 35 minutos para a produção individual de uma redação relacionando quais conteúdos foram estudados nas aulas de química e que estão presentes no texto, e também falar sobre a problemática do uso de descartáveis.

RESULTADOS

Quase 100% dos alunos da turma se envolveram e aprofundaram sua redação no tema copos descartáveis e o impacto ambiental, tratando os conteúdos (química geral, química orgânica e físico-química) de forma sutil, porém evidenciando que esses conteúdos deram suporte para compreensão do texto. As aulas serviram de suporte para argumentações e despertaram conscientizações para preservação ambiental. Os alunos observaram a necessidade de que os educadores sejam formados e estejam preparados para aulas interdisciplinares onde se vivencie conteúdos de relevância para os estudantes e para sociedade em geral.

O papel do professor e o enfoque dos conteúdos ministrados

É inegável a necessidade de conscientização dos docentes, para os problemas ambientais, a partir da esfera universitária. Assim como Silveira (1997, p. 188) e Araújo (2004, p. 71), os alunos do ensino médio também destacaram essa necessidade de que seus professores tenham essa formação nas seguintes frases:

"Mas quem levará esse conhecimento aos jovens? A resposta é óbvia: a escola. E este é o principal papel do professor [...]"

"[...], o papel da escola é de grande importância na formação de cidadãos com



consciência ambiental".

Foi possível ver que o suporte dos conteúdos, ministrados em aulas anteriores, serviu de base para a descrição de problemas ambientais citados pelos alunos.

"O excessivo uso de descartáveis, feito por polímeros, podem ser prejudiciais pro planeta, devido ao seu tempo de degradação que é muito grande."

"O problema do uso dos copos descartáveis é que o material utilizado em sua fabricação (o plástico) não é biodegradável, além disso, os aditivos utilizados no material elevam consideravelmente a sua resistência".

"[...] ainda utilizam-se de outros materiais como estabilizantes, pigmentos, etc e aumentam mais a resistência dos plásticos".

O ensino de química ajudando a preservar o meio ambiente e dando suporte a educação ambiental

A educação ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente que procura inculcar no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental. Assim como vários projetos já existentes, por exemplo, o Eco-Caneca que incentiva alunos do ensino médio e fundamental a adquirirem uma maior conscientização ambiental, nosso projeto despertou a conscientização para os problemas ambientais desses alunos. Essa conscientização pode ser vista, em vários momentos, nas redações dos alunos.

"Mesmo fazendo doações de garrafas PET para igreja nunca havia raciocinado seu destino".

"[...] um copo jogado na rua por um homem será uma espécie de herança deixada aos seus tataranetos".

"[...] é urgente à mudança de atitude e a busca por uma solução porque a natureza sozinha não é capaz de resolver o problema que criamos".

Dentro do contexto abordado, é clara a necessidade de mudar o comportamento do homem em relação à natureza. É necessário um processo que assegure uma gestão responsável dos recursos do planeta de forma a preservar os interesses das gerações futuras e, ao mesmo tempo atender as necessidades das gerações atuais. Os alunos que participaram deste projeto também se sensibilizaram com o futuro do planeta e poderão ajudar a preservá-lo de forma mais consciente e com embasamentos teóricos adquiridos em suas aulas de química, como pode ser visto nas frases a seguir.

"O desenvolvimento sustentável há muito tempo deixou de ser uma opção, e passou a ser uma necessidade, a fim de que possamos preservar a natureza e continuar usufruindo dela por um bom tempo".

"O conforto e o caráter prático da utilização dos descartáveis não pode ser maior que nossa responsabilidade com a preservação da integridade do planeta".

"Quanto mais jogamos lixo que não são de fácil degradação nos rios, lagos, fossas, estamos prejudicando a nós mesmos e as gerações futuras [...]".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos participantes do projeto falam positivamente desta intervenção diferenciada, realizada nas aulas de química e ressaltam o quanto isto significou para eles. Inclusive, falam



da necessidade dos integrantes da escola (alunos, professores e funcionários) não usarem copos plásticos e sim garrafas individuais. A educação deixa de ser acadêmica e passa a ser aplicada no cotidiano de todos. Além da integração de conteúdos que esta pesquisa promoveu, a discussão do papel de cada cidadão no consumo responsável de polímeros, é um tema chave de discussão, onde a química tem o seu papel colaborativo na sociedade.

A partir de uma análise geral, podemos afirmar que esta intervenção influenciou positivamente aos alunos do ensino médio a adquirirem um maior consciência ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, M. I. De O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. In: Revista Brasileira de Educação Ambiental. n. 0. Brasília: REBEA, 2004. p. 71-78.
- ECO-CANECA <<http://sec.sbg.org.br/cdrom/32ra/resumos/T0812-2.pdf>>
- FRANCHETTI, S. M. M.; MARCONATO, J. C. A importância das propriedades físicas dos polímeros na reciclagem. In: Química Nova na Escola. n. 18. nov., 2003. p. 42-45.
- MAGALHÃES, M. A. Tempo de degradação de materiais descartados no meio ambiente. In: Jornal do Centro Brasileiro para Conservação da Natureza. n. 37. jan/fev/mar, Viçosa - MG: CMCN, 2001.
- OLIVEIRA, D.C.B.; AQUINO, K. A. S.; SILVA, F.F.; AQUINO, J.R. Efeito da radiação gama e do peróxido de hidrogênio nas propriedades mecânicas de copos descartáveis a base de poliestireno. In: VIII JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO-UFRPE, Recife-PE, Anais ... JEPEX, 2008.
- SILVEIRA, D. L. da. Educação ambiental e conceitos caóticos. In: PEDRINI, A. de G. (org.). Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, PJ: Vozes, 1997. p. 188-259.
- SORRENTINO, M. Educação ambiental e universidade: um estudo de caso. In: PÁDUA, S. M.; TABANEZ, M. F. (orgs.) Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil: IPÊ, 1997. p. 43-54.



UM ESTUDO SOBRE A AUTORIA NA REDAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS.

Ana Paula Torres de Queiroz Rocha

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto apresentar alguns dos resultados obtidos durante pesquisa de mestrado por mim empreendida, cujo objetivo principal foi analisar a autoria na redação de jovens e adultos.

O presente estudo está ancorado nos princípios da teoria dialógica do discurso, que concebe a linguagem num fluxo discursivo em que as palavras dos outros são constitutivas das nossas; assim um discurso sempre se constitui a partir, com e para outro discurso. Sempre estamos retomando o discurso do outro ressignificando-o, segundo conjunturas históricas, sociais e ideológicas específicas, como afirma Bakhtin (1997).

Os paradigmas contemporâneos da Língua Portuguesa têm o texto como sua unidade básica. "A escolha de tal centro, de imediato, nos coloca no interior de uma discussão relativa ao sujeito e seu trabalho de produção de discursos, concretizados nos textos" (Geraldini, 1995, p. 135). Nesta ótica, percebemos uma mudança de concepção sobre o lugar que o estudante ocupa no discurso. Se antes ele era visto como um sujeito descaracterizado que devolvia ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola, nessa concepção é visto como um sujeito que tem direito à palavra.

Numa situação concreta de sala de aula, o professor será possivelmente, o único interlocutor do texto do aluno. Sendo assim, este poderá abrir mão de se inscrever no texto como sujeito - autor para reproduzir os enunciados do professor. Desta forma, o interlocutor, no caso, o docente, acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar a destituí-lo do papel de autor e a determinar o discurso do aluno. Isso nos levou a responder a seguinte questão: O discurso do professor exerce alguma influência para um possível apagamento da voz do aluno nas redações escolares, no sentido de impedir que estes alunos se posicionem como autores do seu próprio texto?

REFERENCIAL TEÓRICO

A redação escolar é uma das atividades mais solicitadas pelos professores quando o assunto é produção de texto. As redações são vistas como mais um atendimento às exigências do programa de Língua Portuguesa. Por essa razão, talvez equivocada, tende-se a privilegiar o ensino de sua construção composicional, deixando para segundo plano o ensino da escrita como uma forma de interação, onde o escritor age sobre o leitor, constituindo compromissos e vínculos.

A partir daí não se torna difícil entender por que nas redações escolares encontramos a repetição dos mesmos discursos. Isto é, os textos são, na sua maioria, discursos monológicos,



cujo real autor é anônimo, em que os alunos são levados a repetir (e de fato repetem insistentemente) os mesmos conceitos, os mesmos chavões. As redações se revelam como uma reprodução de discursos de outrem (principalmente do professor, aquele que diz o que e o como deve ser feito e depois atribui uma nota), engessados em uma mesma estrutura composicional, uma fôrma que modela e limita o que se vai dizer.

Para produzir uma redação, o estudante necessita, a partir de um tema proposto, posicionar-se conforme seu conhecimento de mundo e defender sua opinião. Além da competência de se expressar verbalmente, o discente tem a oportunidade de mostrar que é capaz de ler criticamente, ser hábil ao interpretar dados e fatos, ou seja, compreender o discurso de outrem e, a partir dessa compreensão, construir o seu próprio texto. Parece importante, contudo, frisar que esse processo geralmente não ocorre da maneira que deveria, pois, parafraseando Freire (2001), os professores acabam enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alunos, dizendo-lhes o que devem ou não escrever. O fato de o estudante precisar do auxílio do docente, não significa dizer que essa ajuda deva extinguir a capacidade do aluno criar, de ser sujeito do seu dizer.

A dificuldade do aluno em posicionar-se como autor do discurso pode ser pensada a partir de como se realizou a assimilação da palavra de outrem.

Bakhtin (1997) fala sobre a palavra autoritária - colada à autoridade e cita como exemplo a palavra dos professores, que exige nosso reconhecimento, como se fosse verdade absoluta. Assim, podemos inferir que a figura do docente poderá influenciar o processo de autoria do texto do estudante.

Bakhtin (op. cit.) afirma que todo enunciado dirige-se a alguém, está voltado para o destinatário, mesmo que ele não esteja fisicamente presente. Esta orientação em direção ao outro carece da necessidade de se levar em conta a relação social e hierárquica que existe entre os interlocutores. O autor deu o nome de "orientação social" do enunciado, a esta dependência do enunciado face ao peso hierárquico e social do auditório. A orientação social do enunciado determina, também, a escolha e a disposição das palavras.

Sírio Possenti (1981), estudando um problema de coesão textual, diz que: é "dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento de produção do discurso, que ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo (...). É a imagem do interlocutor que determina o que vai ser escrito". Possenti, (1981, p.48). É por este motivo que nas redações escolares encontramos palavras que não são pertencentes ao vocabulário cotidiano do aluno, que dificilmente seriam usadas num diálogo com colegas.

Podemos então inferir que o aluno ao produzir uma redação para a escola busca um modelo de texto que ele julga estar de acordo com as expectativas do professor. Na tentativa de se adequar a tal modelo, a sua produção escrita acaba perdendo a espontaneidade e não se encontra mais o autor de textos, e sim, um reprodutor de palavras alheias.

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho empreendida foi de natureza essencialmente qualitativa e interpretativa, posto que se analisou as redações escolares de jovens e adultos na perspectiva da abordagem teórica dialógica do discurso o que significa dizer que todo discurso é dialógico, formado pelo já-dito, pelo discurso de outrem.

Participaram do estudo 8(oito) alunos do 2º ciclo da EJA, e a respectiva professora de Língua Portuguesa, de uma escola da rede municipal de Olinda - PE. A escolha destes alunos teve como critério o nível de escrita que os mesmos se encontravam: a alfabética.



A construção desta pesquisa ocorreu nas seguintes etapas de coleta de dados:

Primeiramente, a professora solicitou uma redação sobre o dia do trabalho, que havia sido comemorado há cinco dias. Na aula seguinte, a professora fez comentários sobre a referida data e realizou a leitura de um texto sobre o assunto. Em seguida, solicitou que os alunos escrevessem uma nova redação, sobre o mesmo tema. Buscou-se comparar as duas produções de modo a identificar se o aluno sofreu influência do pensamento do professor em seu texto. Como categoria de análise utilizou-se a polifonia com recepção ativa (o sujeito mantém o domínio das vozes que evoca) e polifonia com recepção passiva (nenhuma manifestação há que aponte para uma posição do autor), ambas apoiadas em Bakhtin.

RESULTADOS

Das análises das redações depreende-se que nos textos produzidos durante a primeira aula, houve uma maior autonomia dos alunos em escreverem sobre as suas próprias atividades na condição de trabalhadores que são bem como a de associar o trabalho à possibilidade de conseguir tudo aquilo que almejam:

"Trabalho para" pode " compra" o que eu" quize". Estou querendo" compra" um carro e "ao gan niza" a" mia" casa'

Já nas redações realizadas após a intervenção da professora, evidencia-se uma recorrência a sua fala. Possivelmente o estudante procurou escrever o seu texto decalcando-o das palavras da professora, para não correr o risco de sua redação não ser aceita, por ser diferente do que comentou a docente.

Em alguns trechos de redações, ficam evidentes as estratégias dos alunos em ancorarem suas produções tanto no conhecimento sobre o dia 1º de maio, exposto pela professora, como também, no texto lido por ela, decalcando, inclusive a organização das informações.

'Todo trabalhador tem direito a festa de aniversário'.

" Todo trabalhador tem direito a saber por que trabalha"

'Trabalho para ter direito a "desimo' salário , carteira"asinada")

Constata-se um revozeamento da voz do professor nas redações escolares, demonstrando que a sala de aula, longe de ser um lugar onde cada sujeito tem direito à palavra, mostra-se o oposto: é monológica, onde a voz ouvida é a da autoridade constituída, a do professor.

Sobre a autoria na escola investigada Rocha (2009,p.92), chega a seguinte conclusão:

- O processo de escrever na escola não só limita como também impede o aluno de se posicionar como autor, pois o ato de escrever associa-se a punição de tirar uma nota baixa ou à recompensa da nota alta;

- Devido ao medo da punição os alunos escrevem redações endógenas;

- O peso hierárquico da figura do interlocutor (professor) limita a espontaneidade e a imaginação no momento da criação;

- Os modelos ensinados pela escola impedem o processo de autoria, favorecendo a que o aluno simplesmente preencha a quantidade de linhas da sua redação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho com a redação assistimos a um apagamento da voz do aluno e um revozeamento da voz do professor evidenciando que a escola, não é um lugar onde cada sujeito tem direito à palavra, um espaço dialógico. Mostra-se o avesso: é monológica, ou seja, a única voz ouvida é a da autoridade constituída, neste caso, o professor. A isso podemos apontar como causa o peso hierárquico que o docente representa para o aluno. Esta representação que o estudante tem de um único interlocutor, como uma pessoa que vai ler o seu texto, não para interagir ou criar significados, mas para punir ou premiar, acaba por determinar que o aluno seja um mero reproduzidor do discurso do outro. Quanto às evidências de autoria, identificamos através de alguns fragmentos de texto, que alguns alunos conseguiram uma mínima autonomia no seu discurso, criticando, refletindo e emitindo pontos de vistas. Isto se deu quando a produção foi "livre", ou seja, sem um encaminhamento prévio ou qualquer tipo de material de apoio. No entanto, quando a redação foi produzida após a leitura de um texto e comentário da professora sobre o tema a ser escrito, praticamente não há indícios de autoria. Em quase totalidade são redações endógenas que reproduziam o já dito, sem nenhuma nova apreciação.

Esperamos, como resultado deste estudo, colaborar para um (re)pensar de novas propostas pedagógicas que auxiliem o aluno - autor, a avançar além dos limites do já-dito. Isso implica também que a escola disponibilize o contato do aluno com o maior número possível de gêneros textuais que circulam na sociedade, e que a partir daí seja planejado um ensino capaz de desenvolver a discursividade do aluno, tornando-os sujeitos, autores daquilo que produzem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M./Volochinov. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, Paulo. "A Importância do Ato de Ler". In: *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo : Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmica de Nosso Tempo).
- GERALDI, J W. *Portos de Passagem*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- POSSENTI, Sírio. *Gramática e Política*. São Paulo : Ática, 1981.
- ROCHA, APTQ, *A Redação Escolar na Educação de Jovens e Adultos: Um Olhar Sobre a Autoria*. Universidade Católica de Pernambuco. Dissertação de Mestrado. Recife, 2009.



REFLEXÕES EM PROL DE UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL: QUEBRA DE PARADIGMAS E NOVAS FORMAS DE AÇÃO.

***Ana Rosa Cavalcanti da Silva, Maria Helena
Cavalcanti da Silva***

INTRODUÇÃO

Pautando-se essencialmente na obra de Brown e as condicionantes utilizadas em prol de um desenvolvimento dito sustentável, o presente documento propõe discutir algumas das temáticas relacionadas aos fatores econômicos versus os sociais versus os ambientais de forma a procurar entender como uma economia re-planejada pode se integrar ao meio ambiente e assim buscar-se um planejamento de uma sociedade sustentável. Para tanto, inicia-se com os conflitos do homem e o meio que o cerca, fazendo uma ligação com o contexto econômico. Em seguida, traçam-se alguns dos preceitos criados por Brown na busca de uma sociedade sustentável e a importância do social como fator de mudança até, finalmente arremeter o trabalho com reflexões sobre os novos paradigmas a serem criados e o aprimoramento constante da sustentabilidade ambiental, social, política e econômica. Neste estudo, partimos da premissa de que o planejamento de uma sociedade sustentável baseia-se na satisfação de necessidades atuais sem tirar das gerações futuras a base de recursos. Para embasar tal raciocínio, faz-se uma leitura acerca das condicionantes ligadas diretamente à questão da sustentabilidade visto que ambiente e desenvolvimento caminham lado a lado sendo o primeiro resultado do segundo (RIBEIRO. 1992, p.21). Dando conclusão ao documento, são levantados tópicos para futuros debates sobre os desafios que as sociedades terão ao longo do tempo e dos desafios a serem vencidos para enfim encontrarmos a saída para a sustentabilidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diversos autores são consultados para a fundamentação deste documento são unânimes em afirmar que o desenvolvimento sustentável perseguido com tanto afincos pelos governos e sociedades só se torna plausível de ser alcançado, ainda que em variados graus, alguns até inferiores ao almejado a partir de um re- planejamento da economia e sua integração ao ecossistema de forma que a relação entre os dois permita que o progresso econômico continue e perdure. Para Brown, as sociedades já percebem que a destruição de hoje afetará de forma real as gerações futuras. Para tanto torna-se imprescindível a criação de mecanismos de forma a mitigar os efeitos danosos que vem de encontro à construção de um futuro ambientalmente sustentável.

METODOLOGIA

O estudo baseou-se em prioritariamente em coletas bibliográficas, a partir da consulta a autores enfatizando as temáticas da sustentabilidade, meio ambiente, economia e sociedade com o intuito de balizar o estudo teoricamente. Por ser uma revisão da literatura já existente, a construção de tal documento parte dos pressupostos levantados pelos autores estudados de



forma a apresentar uma visão dos mesmos sobre as temáticas citadas à luz da sustentabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como defende DIEGUES (1992), [falta colocar as aspas iniciais, pois só estão as finais; vejam onde elas devem estar; certamente ultrapassará três linhas e terá que mudar o formato] para haver uma sociedade sustentável é necessário existir sustentabilidade ambiental, social e política, num fluxo de mutação e aprimoramento constantes. Há necessidade de se pensar em vários tipos de sociedades sustentáveis, ancoradas em modos particulares, históricos e culturais de relações com os vários ecossistemas existentes na biosfera e dos seres humanos entre si. Esse novo paradigma a ser desenvolvido se baseia, antes de tudo, no reconhecimento da existência de uma grande diversidade ecológica, biológica e cultural entre os povos que nem a homogeneização sociocultural imposta pelo mercado capitalista mundial, nem os processos de implantação do "socialismo real" conseguem destruir". (p.23)

"Además, los países que hagan la transición a una sociedad baja en carbono obtendrán beneficios ambientales más que significativos; se colocarán en una posición prominente para compartir su nueva tecnología con otros. Ahora bien, nuestro planeta necesita algo más que simplemente la adopción de medidas por los gobiernos y corporaciones; nos necesita a cada uno de nosotros. Aunque las decisiones individuales puedan parecer de poca envergadura frente a las amenazas y tendencias mundiales, cuando miles de millones de personas aúnan sus fuerzas para un fin común podemos lograr algo grande". (PNUMA, 2009)

Como argumenta BROWN (2003, p .25), a "construção de uma eco-economia é empolgante e recompensadora". Ao alcançarmos este patamar, estaremos vivendo num mundo onde a energia que ilumina nossas casas e move nossas máquinas vem de turbinas eólicas, placas solares ou moinhos de vento e não de minas de carvão; onde reciclagem é mais forte que a exploração e onde "as cidades sejam planejadas para pessoas e não para carros". Sabemos onde precisamos chegar e temos os instrumentos para fazê-lo. O que carecemos, agora, é de determinação. A questão não é quanto irá custar para realizar essa transformação, e sim quanto pagaremos em caso de fracasso. Citando Oystein Dahle, Vice-presidente aposentado da Esso (Noruega e Mar do Norte), BROWN (2003, p 25) desperta-nos para a reflexão: "O socialismo ruiu porque não permitiu que os preços falassem a verdade econômica. O capitalismo poderá ruir porque não permite que os preços falem a verdade ecológica".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLEN Hans Michael van. Indicadores de sustentabilidade: uma análise comparativa. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2006. 256 p.
- BROWN, Lester R. Por uma sociedade viável. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 400-426. 1983.
- _____. Eco-Economia: construindo uma economia para a terra. Salvador: UMA. 2003. 368 p.
- BROWN, L.R.; FLAVIN, C.; POSTEL, S. O Planejamento de uma sociedade sustentável. IN: BROWN, L.R. (Organizador). Salve o planeta! Qualidade de vida - 1990. São Paulo: Globo, 1990. p. 217-238.
- Clóvis Cavalcanti (Org.) Desenvolvimento e Natureza: Estudos para uma sociedade sustentável. INPSO/FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, Ministério de Educação, Governo Federal, Recife, Brasil. Disponível em: < <http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/pesqui/cavalcanti.rtf>. parte I: A economia da sustentabilidade: o problema do desenvolvimento sustentável.
- Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD). Agenda 21. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18&idConteudo=575>> . Acesso em 24 abr.2009.



DIEGUES, Antonio Carlos. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. São Paulo em perspectiva. p. 22-29, jan./jun. 1992.

Falta água potável para 1,1 bilhão no mundo. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/view_news.php?id=3741>. Acesso em 14 jun. 2009.

Força-tarefa propõe soluções práticas para crise ambiental nos países em desenvolvimento. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/milenio/ft9.php>>. Acesso em 14 jun. 2009.

GOVERNO DO BRASIL. PAC 7º Balanço - janeiro a abril de 2009. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/pac/arquivos/balanco7pac_parte3a.pdf>. Acesso em 14 jun. 2009.

GREENPEACE. Mudanças do clima, mudanças de vida: como o aquecimento global já afeta o Brasil. Disponível em <http://www.greenpeace.org.br/clima/pdf/cartilha_clima.pdf>. Acesso em 14 jun. 2009.

Investimento em infraestrutura pode ajudar país a sair da crise. Disponível em <<http://www.aben.com.br/>>. Acesso em 14.06.09.

LESTER BROWN, pensador ambiental e presidente da Earth Policy Institute. Disponível em <<http://www.rts.org.br/entrevistas/lester-brown-pensador-ambiental-e-presidente-da-earth-policy-institute>>. Acesso em 02 mar. 2009.

PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente). Cartilha Tu planeta te necessita - Dia Mundial de Médio Ambiente - 2009. Disponível em <<http://www.unep.org/wed/2009/spanish/>>. Acesso em 20 jun. 2009.

PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. Atlas do Desenvolvimento Humano no Recife. O desenvolvimento humano Sustentável e os objetivos de desenvolvimento do milênio. Disponível em <www.recife.pe.gov.br>. Acesso em 29 mar. 2009.

Sete anos para zerar desmatamento na Amazônia: ONGs brasileiras mostram como. Disponível em <<http://www.greenpeace.org/brasil/amazonia/noticias/pacto-nacional-prop-e-metas-an>>. Acesso em 14 jun. 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Série Antropologia. Ambientalismo e Desenvolvimento Sustentado. Nova ideologia/ utopia do desenvolvimento. (Doutorado). Departamento de Antropologia. Brasília, 1992

Volume de alimentos desperdiçados no país alimentaria 35 milhões de pessoas. Disponível em <<http://www.ecodebate.com.br/2009/01/23/volume-de-alimentos-desperdicados-no-pais-alimentaria-35-milhoes-de-pessoas/>>. Acesso em 14 jun. 2009.



CURSO GESTÃO SENAC BASEADO NOS CRITÉRIOS E FUNDAMENTOS DA EXCELÊNCIA UTILIZANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

Anderson Redinha Malgueiro, Renata Rubik Maestri, Silvio Antonio Santiago
SENAC - Santa Catarina

INTRODUÇÃO

O aumento da competitividade faz com que as organizações constantemente inovem em seus processos utilizando-se de novas metodologias, como ferramentas que possibilitem a melhoria na produção e na qualidade de serviços prestados aos seus clientes, objetivando alcançar a excelência da sua gestão.

Com o propósito de propiciar o nivelamento dos colaboradores do SENAC/SC, esse Artigo apresenta um curso de Capacitação e nivelamento, baseado nos critérios e fundamentos do Movimento Catarinense de Excelência, utilizando a Educação a Distância. A Gestão SENAC buscou nos últimos anos uma evolução constante no seu processo de melhoria e para conciliar esta evolução decidiu que teriam ganhos, se em 2009, todos os colaboradores fossem consultados e participassem no processo de sugestão de melhoria da gestão. Para tanto a ação proposta foi a oferta do curso para nivelar o conhecimento de todos sobre a gestão do SENAC/SC e possibilitar que no final do curso, os colaboradores encaminhassem uma sugestões de melhoria referente aos critérios de excelência, como: Liderança, Estratégias e Planos, Clientes, Sociedade, Informações e Conhecimentos, Pessoas, Processos e Resultados Organizacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Maximiliano (2002), o conceito de organização é utilizado, em diversas ciências, e na administração em particular, as organizações são definidas como grupos sociais deliberadamente formados e orientados para a realização de objetivos ou finalidade comuns. Estas organizações estão sempre em busca de melhoria contínua para se perpetuarem em busca de patamares elevados e se tornarem competitivas.

As grandes organizações procuram se antecipar e verificar a tendência de mercado para garantir o alcance de seus objetivos e cumprir suas estratégias. Estratégia refere-se aos planos da alta administração para alcançar resultados consistentes com a missão e os objetivos da organização, apesar de o termo estratégia carecer de uma definição universalmente aceita.

Para Ghemawat (2000) sua utilização na gestão das organizações visa, em última análise, responder de forma ativa e proativa às influências a fim de alcançar objetivos definidos e manter vantagens competitivas sustentáveis. Nesse sentido, os modelos de gestão estratégicos visam romper com o caráter reativo e adaptativo dos modelos orgânicos, propiciando ao gestor da organização fazer escolhas e implementar ações tendo em vista o futuro.

O modelo de gestão segundo Pereira e Santos (2001), consiste no corpo de princípios e técnicas que formam a base dos modelos de gestão. Segundo Pagliuso (2007), com a



revolução industrial o governo dos Estados Unidos começou a buscar conceitos e fundamentos que as organizações líderes tinham em comum para orientar suas estratégias e prosperar o sucesso competitivo. Foi então por meio desses conjuntos de conceitos e fundamentos desdobrados em critérios e requisitos que surgiu o Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA). Vários países utilizaram como base a teoria de Malcolm Baldrige, traduzindo os conceitos e fundamentos do modelo de excelência. No Brasil não foi diferente, alguns empresários constituíram a FNQ - Fundação Nacional da Qualidade que administra o processo de premiação nacional que é o PNQ - Prêmio Nacional da Qualidade.

A FNQ tem o objetivo de auxiliar as organizações a aderirem ao MEG - Modelo de Excelência da Gestão, onde proporciona a melhoria das práticas de gestão, o alinhamento das estratégias e ferramentas. O Modelo da FNQ está baseado em 11 fundamentos e 8 critérios de excelência que se desdobram em itens e requisitos. Segundo autores desta área, a aderência ao MEG, estimula as organizações no aumento de sua competitividade, pois é um dos modelos mais completos por apresentar aspectos relacionados com todas as áreas estratégicas da organização como: pessoas, estratégias e planos, liderança da organização, processos, clientes e mercado, sociedade, resultados e informações e conhecimentos que permeiam todos os demais critérios.

Em meados dos anos 1990, o SENAC/SC sentindo a necessidade de desenvolver ferramentas voltadas às boas práticas de gestão, com o objetivo de melhorar as práticas existentes de trabalho e possibilitar o envolvimento de todos os seus colaboradores no processo da Gestão, formou o Comitê Gestão SENAC, responsável por implementar as ações motivacionais e sensibilizar os colaboradores para melhores práticas. Por três anos consecutivos, foi reconhecido regionalmente por ter uma gestão de excelência e isso reflete a integração das ações promovidas pelos seus integrantes com o planejamento estratégico, atuando em parceria com as áreas da organização.

O Modelo de Excelência da Gestão (MEG) compara as organizações a sistemas que se adaptam ao ambiente externo e que se relacionam de forma harmônica e integrada para obter melhores resultados. Para que isso aconteça, foram definidos critérios e os critérios traduzem as práticas adotadas pelas organizações para atingir a excelência na gestão.

Ghedine, Testa e Freitas (2008), salientam que a Educação a Distância via Internet surge com uma das principais soluções para a capacitação de colaboradores nas organizações e atentam também para os benefícios que a Educação a Distância pode proporcionar às organizações, trazendo: a diminuição de custos; a apresentação do conteúdo na hora certa e de forma confiável e a necessidade de mínima tecnologia para acesso por parte do estudante.

Com base no MEG o SENAC/SC adotou um modelo próprio chamado Gestão SENAC, que define-se como um conjunto de princípios e valores incorporados e internalizados pela organização e praticados diariamente em todos os níveis de atuação e por todos os colaboradores. Para maior disseminação deste conhecimento, o SENAC/SC desenvolveu um curso de capacitação dos colaboradores na modalidade a Distância.

METODOLOGIA

O curso com a carga horária de 20hs será oferecido na modalidade a Distância pelo ambiente virtual de aprendizagem moodle. Têm como público alvo todos os colaboradores do SENAC/SC. O Conteúdo está estruturado em 2 (Dois) módulos sendo o Primeiro em Sensibilização do Modelo de Gestão e o Segundo em Modelo de Excelência de Gestão.

Os módulos foram organizados em unidades onde o aluno encontra no início de cada uma delas os seus respectivos objetivos, e ao final um breve resumo dos principais pontos



abordados e para avançar para a próxima unidade, o aluno deve realizar a atividade prevista no final de cada uma das unidades do curso.

Além das atividades de cada unidade, o colaborador encontrará uma atividade final de conclusão do curso, apresentada após a unidade 7, que compreende uma sugestão de melhoria para a organização, segundo os critérios estudados e servirá como input para o planejamento de 2010 da organização, é um canal que possibilitará todos os colaboradores, participarem do processo de planejamento do SENAC/SC.

No entanto, a função da metodologia do trabalho científico é controlar as variáveis que interferem em uma pesquisa científica. No caso deste trabalho, a metodologia identificará e controlará as variáveis que interferem no curso, para os colaboradores, sobre a Gestão do SENAC baseando-se nos Critérios e Fundamentos da Excelência, utilizando Educação a Distância, conseqüentemente identificará os aspectos que geram aprendizagem organizacional como decorrência da implantação deste modelo.

A coleta de dados da pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais com todos colaboradores da organização. Farão parte da amostra os colaboradores do nível estratégico, composto pelos diretores da organização, com os colaboradores do nível tático, composto pelos coordenadores da organização e os colaboradores do nível operacional, ou seja, os técnicos de áreas. Também serão utilizados para a coleta de dados documentos da organização, como planejamento estratégico, orientações da implantação da Gestão SENAC, atas de reuniões do Comitê Gestão SENAC, curso Gestão SENAC baseado nos critérios e fundamentos da Excelência utilizando a Educação a Distância e outros documentos que estiverem relacionados ao processo de implantação da Gestão SENAC na organização.

Outros materiais tornarão o processo de construção da pesquisa possível: São eles: revistas especializadas, livros, teses e dissertações relacionadas ao tema da pesquisa, computador, impressora, materiais de escritório, internet, entre outros.

RESULTADOS

Espera-se com a conclusão deste trabalho caracterizar efetivamente a implantação do Modelo de Excelência da Gestão por meio de capacitações a todos os colaboradores do SENAC/SC internalizando a geração de melhoria contínua na Organização.

Com a implantação do modelo de gestão pode-se detectar os seguintes resultados: Mais eficiência na tomada de decisão; Possibilidade de "up grade" no modelo de gestão organizacional; Melhoria nos resultados; Cultura de inovação e geração de aprendizado organizacional; Motivação dos colaboradores e promover a cooperação interna; Verificação do desempenho da organização perante aos referenciais comparativos; e Possibilitar a visão sistêmica.

Com esta capacitação todos os 1.510 colaboradores terão a possibilidade de sugerir melhorias nos processos e na gestão do SENAC/SC por meio da atividade final do curso. Para tanto o Comitê Gestão SENAC receberá estas 1.510 sugestões de melhorias e utilizará como "input" no seu processo de planejamento para 2010. Finalmente entende-se que os resultados alcançados com a implantação do modelo de gestão, por meio de seus fundamentos e critérios de excelência possibilitarão que a organização alcance um patamar mais elevado da excelência de sua gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso Gestão SENAC visa proporcionar a disseminação das práticas de gestão



existente na organização, o nivelamento de todos os colaboradores sobre a Gestão do SENAC, a disseminação dos critérios e fundamentos de excelência e suas características, possibilitando a participação dos colaboradores no processo de melhorias e planejamento da organização e gerar o aprendizado organizacional dentro do SENAC Santa Catarina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE. Conceitos Fundamentais da Excelência da Gestão. São Paulo, 2007
- GHEDINE, Tatiana; TESTA, Maurício Gregianin; FREITAS, Henrique Mello Rodrigues. Educação a distância via internet em grandes empresas brasileiras. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 48, n.4, p. 49 - 63, out. / dez. 2008. Disponível em: <http://www.rae.com.br/rae/>. Acesso em: 30 maio 2009.
- GHEMAWAT, P. A estratégia e o cenário dos negócios: textos e casos. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MAXIMIANO, A. C. A. Teoria geral da administração: da revolução urbano à revolução digital. 3.ed.São Paulo: Atlas, 2002.
- PAGLIUSO, A. T. Modelos de gestão de classe mundial. Florianópolis: Senai, 2007.
- PEREIRA, M. I.; SANTOS, S. A. dos. Modelo de Gestão: análise conceitual. São Paulo: Pioneira, 2001.



XADREZ PARA EAD: JOGANDO XADREZ COM PRAZER

Angela Maria de Almeida Pereira

INTRODUÇÃO

Estamos rodeados por histórias de personagens nobres que ao longo de sua trajetória o xadrez sempre esteve presente, destacado como jogo inteligente e estratégico de grandes momentos de decisão.

Não podemos separar o jogo e os seus fundamentos de uma grande capacidade de concentração, visão espacial, lógica, criatividade e antecipação, habilidades que são aprimoradas com a prática do jogo, que se tornam apaixonantes a cada partida.

Estar diante das 64 casas, com peças que se movem em diferentes sentidos, força o jogador a fazer análises diferentes a cada momento, o que o mantém em um estado de alerta mental intenso.

O ponto de encontro entre pessoas separadas geograficamente, mas que falam a linguagem do jogo, é uma grande vantagem para o jogador de xadrez; não há limites para a relação humana que permeia o jogo. Respeito e regras éticas tornam o atrativo social do jogo uma constante, pois dá ao jogador a certeza de ter um parceiro que o reveste de um caráter humano confiável para desenvolver uma relação que pode durar minutos, horas ou até meses, mas que será sempre respeitável e digna.

Com toda a tecnologia do mundo moderno, facilmente dominada por crianças de todas as faixas etárias, é possível jogar online com parceiros virtuais ou contra a máquina, resolver problemas, ou escolher um modo romântico e jogar por correspondência, telefone.

Mas o que encanta os iniciantes é, sem dúvida poder mover todas as peças, e escutar sons e movimentos; estes recursos mantêm o jogador preso a tela, explorando possibilidades, fazendo combinações, tomando decisões, estudando lateralidade, antecipação, lógica, enfim, construindo conceitos de diferentes disciplinas através do jogo.

Pensar o xadrez para crianças parece ser inatingível. Será possível tal atividade? Como trabalhar técnicas de concentração, percepção e abstração de forma mais tranqüila, em um ambiente moderno e atual, para um público como crianças? Como apresentar assuntos teóricos como: a história do xadrez, suas curiosidades, os grandes personagens, as jogadas de mestre, o romantismo do jogo, os quais são prioridades deste trabalho. E, como associar recursos pedagógicos de fazer do tabuleiro e das peças, aliados do desenvolvimento intelectual e social das crianças?

REFERENCIAL TEÓRICO.

Hoje estamos na fase Eclética do xadrez (1946 até os dias de hoje) isto é, caracterizada



pelo refinamento dos princípios do jogo, os grandes mestres desta fase são exímios, tanto na arte da tática quanto na estratégia, mas esta classificação pode ser mais abrangente como definiu o Grande Mestre Tartakower que considerava o xadrez em três áreas distintas: ciência, arte e esporte (SILVA, 2002).

Será que uma proposta de ensino do jogo xadrez direcionada a criança através dos recursos tecnológicos como o computador e, incrementando ainda mais, na modalidade a distância, será viável? Como desenvolver tal atividade? Parece um desafio.

Como, normalmente, as crianças já sentem fascínio pelo computador, fazer com que gostem de atividades online, cremos que não será um desafio. Logo, sugerimos aulas e técnicas diferenciadas, fazendo do jogo xadrez uma atividade diante das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), com atividades a distância. Possivelmente, as crianças serão envolvidas, e logo, poderão desejar saber mais.

Neste ideal, nasceu o projeto "Jogando Xadrez com prazer", propondo-se a criar um curso em EAD, destinado à crianças.

Já se constatou que, diante dos jogos as barreiras entre professor e alunos, são quebradas (PARTOS, 1975) uma vez que o desenvolvimento do aluno não precisa respeitar a hierarquia estabelecida, ele pode vencer o professor e desenvolver habilidades que surpreendam o mestre.

Reconhecemos a importância de um trabalho pedagógico de atividades direcionadas para crianças. E, constata-se que as crianças passam horas na frente do computador, jogando, acessando sites, conversando com amigos, muitas vezes desenvolvendo atividades que não contribuem para o seu desenvolvimento intelectual e social de forma adequada.

Para aproveitar a disponibilidade infantil frente às TICs pensamos em direcionar um projeto, especificamente, para iniciantes em Xadrez, com o diferencial de ser um curso na modalidade à distância.

Este projeto toma como base:

- Centro de Excelência em Xadrez¹, oferece no seu ambiente um curso com três níveis diferentes, isto é: exercícios e respostas, salas para jogos online, e cadastro para escolas, torneios e matérias e artigos sobre xadrez;
- Xadrez Livre²;
- Projeto de Apoio Computacional ao Ensino de Xadrez³;
- Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Para este contexto, propomos o projeto definido como tema: "Jogando Xadrez com Prazer".

No curso, propomos atividades através do jogo de xadrez apresentando suas regras de respeito ao adversário e, as normas simples de condução e colaboração entre as peças.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada pretende retirar o caráter sério e formal do jogo, e transformá-lo em uma atividade prazerosa.

¹Centro de Excelência em Xadrez, endereço online: www.cex.org.br

² Xadrez Livre, endereço online: <http://xadrezlivre.c3sl.ufpr.br/projeto/>

³ Projeto de Apoio Computacional ao Ensino de Xadrez nas Escolas - desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC/SEED)



Transformar as peças em personagens, (Conto Xadrez- Rubens Filguth), num conto, um encantamento, para que os iniciantes se familiarizem com as suas diferentes formas e particularidades no tabuleiro, que possam fazer jogos estilizados de acordo com a sua imaginação.

O iniciante deve sentir-se desafiado como participante do jogo e como um vencedor.

Este projeto vai lançar mão de recursos diferentes, textos digitalizados, imagens, chats, fóruns, para atender os diferentes alunos e buscar adequações para futuras edições, que possam reforçar de forma positiva os resultados da aprendizagem.

As músicas e filmes serão disponibilizados com o recurso do PodCast. Tais recursos podem ser maneiras descontraídas de ensinar a filosofia norteadora das competições e do comportamento adotado por um verdadeiro praticante do jogo. O aluno poderá encontrar estas indicações de forma detalhada no decorrer do curso e acessar os sites indicados ou ainda saber se os filmes fazem parte do catalogo das locadoras.

Os jogos no tabuleiro serão introduzidos com jogos pré-enxadristicos, que permite que ao aluno tomar contato com as peças e regras, que gradativamente, e de forma segura, lhe dá uma noção das suas potencialidades e fraquezas, de maneira sutil, e mantém a sua auto-estima. Os jogos pré-enxadristicos serão disponibilizados no ambiente do curso, como uma forma de exercício prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jogar xadrez é algo fantástico, basta que se entenda a beleza das possibilidades que o tabuleiro com suas 64 casas apresentam. Peças diferentes, movimentos diferentes, valores diferentes.

Mas como fazer alguém gostar de algo que tem a fama de difícil, de complicado? Ensinando o brilho, a magia, deixando o jogador se sentir parte do jogo.

O projeto em EAD "Jogando Xadrez com prazer" se propõe a brincar com o iniciante para despertar o seu interesse, criar uma amizade entre o jogo e o jogador de maneira que estes se tornem companheiros.

A porta para o projeto é a conexão pela internet, com todas as possibilidades que as TICs oferecem que por fazer parte da vida de crianças e adolescentes, será como cúmplice para o desenvolvimento do jogo, num curso na modalidade a distância. Neste ambiente colorido, exercícios, fóruns e chats, novas amizades, novas descobertas, é assim que o aluno vai descobrindo o jogo. Ai teremos indicações de filmes e brincadeiras que podem ser vividas com os familiares. Desta forma a pretensão do projeto de motivar o aluno se desenha em cada módulo, de forma progressiva, o que proporciona um domínio das regras e normas de maneira natural.

O projeto tem a intenção de iniciar enxadristas com uma postura ética e cognitiva que corresponda a realidade de um jogador de xadrez comprometido com a filosofia do jogo, e também que este jogador iniciante seja capaz de conquistar outros adeptos para a pratica deste esporte tão lindo.

Desenvolver a concentração, o raciocínio lógico, memória, antecipações e uma postura diferenciada são elementos que fazem parte da proposta da prática deste esporte que, naturalmente, trabalhará o jogador através do progresso natural e do domínio da teoria do jogo. Quem estuda xadrez não para no tempo, tem sempre um desafio, uma nova jogada, uma curiosidade, enfim tem um universo que se estende e pode ser explorado num espaço de



pequenas 64 casinhas de cores alternadas e uma corte, com rei, dama, cavalo, torre, bispo e peões... Então, vamos jogar????

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FILGUTH, Rubens. Conto Xadrez. Artumed Editora S.A 2008. I Jogos - Xadrez 2 - Ensino de Xadrez Crianças 1. Título.

SÁ, Antonio Villar Marques de. Cartilha de Xadrez - Ministério da Educação e do Desporto 1993.

SÁ, Antonio Villar Marques de. Xadrez nas Escolas - O Projecto - Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Florianópolis - Brasil.

SILVA, Wilson da. Curso Básico de Xadrez. Curitiba 2002

Cavaleiros do Bronx. Direção: Allen Hughes. Produção: John Ecxert, Co-Produção: Perri Pelts-. Roteiro: Jamel Joseph and Dianne Houton. Intérpretes: Ted Danson, Keke Palmer, Malcon David

[S.l.]: Estudio Rayl; Alluninaton Film , 1998. 1 filme (106 min).



A CULTURA DIGITAL NAS HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR (A)

Antonio Vital Menezes de Souza

INTRODUÇÃO

Esse artigo pretende socializar as primeiras aproximações teórico-empíricas de estudos sistemáticos em desenvolvimento na cidade de Itabaiana, interior do Estado de Sergipe, sobre as histórias de formação de professor (a) através da articulação de elementos da abordagem (auto) biográfica com as discussões contemporâneas sobre cultura digital. Pretende-se identificar os elementos sociotécnicos que mais se apresentam no cotidiano de professor (a) através das histórias de formação dos sujeitos envolvidos no estudo. Para isso, é fundamental destacar que a análise sobre o processo de reconhecimento, apropriação e utilização pedagógica de aparatos sociotécnicos nas práticas de ensino de professor (a). Através das informações colhidas, pretende-se registrar histórias pessoais, chamadas aqui de histórias de formação com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento do exercício de intercrítica nos campos epistemológicos relacionados à formação de professor (a) no Brasil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nos últimos dez anos as mudanças ocorridas na base de produção cultural humana foram demarcadas pela presença maciça das tecnologias da informação e da comunicação nas diversas formas de interação social. Nesse cenário, é fundamental destacar que as transformações ocorridas na esfera tecnológica, desde o período pós-industrial ocasionou reviravoltas profundas no curso da história do homem. Nesse contexto, o marco importante para essa mudança na forma de pensar o futuro do comportamento humano ocorreu a partir de 1964 com o surgimento da internet. Desde então, a popularização crescente da internet operacionalizou, em conjunto com outros contextos e produtos oriundos da tecnociência e do desenvolvimento acelerado das Teorias da Comunicação e da Informação, uma reviravolta em diferentes modos de organização de distintos trabalhos e/ou profissões, afetando grupos profissionais de modo contundente. Dentre esses grupos de profissionais, o professorado vê-se profundamente questionado em termos de papéis sociais, habilidades e competências, inovação profissional etc. Trata-se do surgimento de novos cenários de interação, comunicação e formação social, cultural, estética, política e ética. São cenários que se arquitetam através de redes, potencializando exponencialmente o surgimento de novas formas de constituição da existência, conseqüentemente, novas formas de se constituição de histórias de vida e de formação. No caso do professorado brasileiro, tal perspectiva ainda se apresenta de modo incipiente quando se objetiva explicitar descritiva e heurísticamente a historiografia social das mídias através da historiografia da formação. A cultura digital torna-se, pois, o feixe de interseção entre esses dois movimentos tensivos da historiografia social. Entendo que a cultura possui natureza material de produção simbólica que é constituída pelos homens na medida em que ao constituir a cultura, constituem-se (os homens) também, como resultado de sua própria



produção. Interessa-me estabelecer provocações dentro desse campo de conhecimento denominado educação, fomentando, sistematizando e desenvolvendo análises em torno da articulação entre cultura digital e abordagens biográficas contemporâneas.

Vale ressaltar que, nesse contexto, tem surgido uma variedade de pesquisas sobre vida de professor dentro da chamada abordagem biográfica em educação. A constante recorrência às teorias aplicadas aos contextos de formação de professores, ou ainda, a recorrência à utilização da abordagem biográfica aos contextos da terapia, da indústria, da educação de adultos etc, somando-se à influência das produções de autores internacionais, especialmente os autores francófonos e americanos, foram marcante para o estabelecimento de um movimento cada vez mais em ascensão: a pesquisa-formação, inspirada em abordagens de pesquisa, agora denominadas (auto) biográficas. Nessa perspectiva, os estudos sobre o professor ganham destaque permitindo trazer-se à tona dimensões pouco discutidas no âmbito das políticas públicas de formação docente. Para António Nóvoa (1995, p.25) "urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida ...". Por conseguinte, deseja-se fazer da abordagem (auto) biográfica uma reflexão que provoque o professorado no sentido estritamente pedagógico. Pineau e Le Grand (1993), Henri Desroche (1991) e Bernadette Courtois (1991), dentre outros autores, vêm desenvolvendo tendências ou movimentos dentro da chamada abordagem (auto) biográfica, centrada na perspectiva teórica da história de vida. Pode-se citar, por exemplo, a biografia educativa, a narrativa de formação, a autobiografia-projeto, a pesquisa-formação..

Um dos principais objetivos dessa pesquisa é a tentativa de produzir estudos sobre as histórias de formação de professor (a), através da articulação de elementos da abordagem (auto) biográfica com as discussões contemporâneas sobre cultura digital. Nesse sentido, é fundamental situar novamente a importância que a internet tem no conjunto de discussões sobre as transformações sociais ocorridas na vida cotidiana das pessoas, e, aqui, em especial, dentro das histórias de formação de professor (a). Grosso modo, Castells (2003) define a internet como sendo a cultura feita de uma crença tecnocrática no progresso dos seres humanos através da tecnologia. Nessa cultura, encontram-se instituídas, ao mesmo tempo, comunidades de hackers que prosperam na criatividade tecnológica livre e aberta, incrustada em redes virtuais que pretendem reinventar a sociedade e as crescentes corporações de negócios, materializadas por empresários movidos a dinheiro nas engrenagens da nova economia. Dessa forma, desde o processo de expansão da rede mundial de computadores em 2004 aos dias atuais, temos um pequeno espaço de cinco anos, onde inimagináveis projetos foram idealizados e concretizados numa rapidez e intensidade jamais vista. Passamos da fabricação de computadores enormes para pequenos e sofisticados aparelhos móveis que asseguram uma grande variedade de opções. A vida na era da comunicação passa pelo flash das máquinas fotográficas, celulares, mp9, câmeras de segurança, webcams que divertem, vigiam e controlam. É nesse contexto que o professorado brasileiro tem se situado na última década. Portanto, torna-se pertinente discutir a cultura digital como campo discursivo que concentra elementos sociotécnicos que, definitivamente, afeta, engendra e agencia mutações, transformações e devir nas histórias de formação de professor (a).

A sociotecnia se define como um processo entrelaçado de relações entre os atores sociais humanos (aqui o professorado) e os aparatos instrumentais oriundos da tecnociência, a exemplo, do computador, televisão, celular, internet e suas ramificações cada vez mais próximas à idéia de rede e cultura de interface. O fenômeno da sociotecnia provoca o aparecimento de múltiplas realidades, materializadas através da experiência social do sujeito durante o processo de apropriação de elementos de natureza virtual e/ou digital. Nesse sentido, o desenvolvimento das ações entre atores sociais humanos e os instrumentais oriundos da tecnociência produzem o que denomino de sociotecnia. Nesse sentido, é através do contexto



social e técnico da realidade dos envolvidos nela, que ocorrem manifestações férteis para a pesquisa em educação: o aparecimento de malhas da rede, estabelecida através de arranjos e rearranjos de sentidos, que são tecidas através do processo de apropriação de tais aparatos instrumentais em contextos da experiência social direta no mundo da cultura digital.

Nesse cenário, vale destacar alguns artefatos sociotécnicos, oriundos da produção cultural tecnologicamente desenvolvida. Pode-se explicitar, por exemplo, que os antigos diários escritos a mão sedem espaço para os blogs, espécie de diário feito na internet. Nesse caso, o princípio onde a informação estaria segura por um cadeado se inverte, sendo essa inversão a forma de sobrevivência que exhibe sem limite textos escritos, imagens, sons. Em complementação, aplicativos como MSN, desenvolvem um papel importante no processo de comunicação instantânea entre usuários de qualquer parte do planeta; o Orkut, consagrado como mania entre os brasileiros, intensifica uma relação através do plano virtual de formação social. Em todos esses exemplos, encontra-se a formação de comunidades com interesses afins entre os participantes. Enfim, sites ou programas de compartilhamento de arquivos como 4shared.com, megaupload.com, emule e similares permitem que usuários troquem arquivos de música, vídeo, fotos, jogos, etc (Costa, 2003). Essa pesquisa, pois, pretende identificar os elementos sociotécnicos que mais se apresentam no cotidiano de professor (a) através das histórias de formação dos sujeitos envolvidos no estudo. Em seguida, é fundamental destacar que a análise sobre o processo de reconhecimento, apropriação e utilização pedagógica de aparatos sociotécnicos nas práticas de ensino de professor (a), tornar-se-á fundamental nessa pesquisa. Questiona-se, então: Que elementos sociotécnicos, oriundos da cultura digital, mais se apresentam no cotidiano de professor (a) através das histórias de formação dos sujeitos envolvidos no estudo? Como se dá o processo de reconhecimento, apropriação e utilização pedagógica de aparatos sociotécnicos nas práticas de ensino de professor (a)? Que repercussões a inserção, apropriação e utilização de tais aparatos sociotécnicos imprimem no desenvolvimento profissional de professor (a)?

METODOLOGIA

Com base no paradigma interpretativo (fenomenológico-hermenêutico), seguindo o método etnográfico, essa pesquisa será realizada considerando quatro etapas distribuídas em momentos básicos e interdependentes: 1) Estudo teórico e análise da literatura existente, problematizada e confrontada através das informações pertinentes ao tema. Nesse período, destacam-se os espaços destinados à escrita de um jornal de bordo. No jornal de bordo serão registradas as leituras e perspectivas de (des) construção do objeto no decorrer da pesquisa; 2) Oferta do curso de extensão para professores da cidade de Itabaiana. Essa etapa consiste em fazer o levantamento de informações necessárias à pesquisa. A escrita de relatos (auto) biográficos, através da metodologia da narrativa de formação e da biografia educativa, que retratem as histórias de formação de professor (a) será fundamental. Será solicitada aos professores envolvidos a permissão para a análise e posterior publicação do material produzido durante o curso de extensão, bem como a produção de portfólios digitais (em CD Rom) a fim de documentar para o grupo de pesquisa e para os próprios sujeitos envolvidos na pesquisa elementos concretos da experiência vivida nesse estudo. O curso será desenvolvido num total aproximado entre 40 horas e 60 horas de interação e produção; 3) Elaboração de entrevistas semidirigidas e entrevistas livres. Essas entrevistas serão demarcadas, respectivamente, por encontros casuais e registros aleatórios sobre o objeto em estudo. Esses encontros serão gravados, filmados e posteriormente transcritos pela equipe de trabalho de pesquisa; 4) Organização de seminário, escrita e publicação de textos no formato de livro para a socialização da pesquisa.



RESULTADOS

Pretende-se efetuar levantamento e registro de informações que identifiquem elementos relacionados às questões de pesquisa do projeto, quer seja na Biografia Educativa (Memorial Escrito) e/ou nas Narrativas de Formação (Filmagem Etnográfica); Organizar Seminário para exposição de pesquisa ; Escrever artigos científicos que socializem os resultados do trabalho desenvolvido através do projeto; Participar (com apresentação de trabalhos) em eventos locais, regionais e nacionais sobre o tema centra da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento, pretende-se explorar a utilização de aparatos sociotécnicos nas práticas de ensino de professor (a) justificando-se pelo entendimento de que a produção das histórias de formação docente no século XXI se inscreve numa perspectiva fortemente demarcada pela História Social das Mídias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURKE, Peter; BRIGGS, Asa. Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.
- CARDOSO, Gustavo. A mídia na Sociedade em Rede: filtros, vitrines, notícias. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- COSTA, Rogério da. A cultura digital. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2003.
- DEMARAIS, D. et al. Pratiques des histoires de vie, au carrefour de la formation, de La recherche e de l'intervention. Paris : Harmattan, 1996.
- ESTRELA, Maria T. (Org.). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação).
- FERRAROTTI, Franco. Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans lês sciences sociales. Traduit de L'italien par Marianne Modak. Paris: Librairie des Meridiens, 1983.
- LINARD, Monique. Biographie Éducative: une approche multimédia des idées et des personnes. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 2000.
- NÓVOA, A.. e FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa,MS/DRHS/CFAP, 1988.
- PINEAU, Gaston e LE GRAND, Jean-Louis. Les histoires de vie. Paris : PUF, 1993.
- PINEAU, Gaston et al. Produire sa vie: autoformation et autobiographie. Paris: Edilig, 1983.



COMPUTAÇÃO NAS NUVENS COMO APOIO NO ENSINO A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA UTILIZANDO GOOGLE DOCS

Bráulio Vieira dos Santos Filho, Lucas Francisco da Matta Vegi e Ricardo Esteves Kneipp

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira e mundial passa por aberturas nos seus paradigmas chegando neste novo milênio como uma época de conflagração das interações sociais e produtivas. Neste contexto observa-se que cada vez mais pessoas e instituições vêm a educação a distância como um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de aprendizagem, propiciando assim inclusão social (OLIVEIRA, 2006).

Existem vários sistemas especializados em dar suporte ao ambiente de ensino a distância, porém nem todos atendem às demandas devido a dificuldades de manuseio ou custos acarretados pelos mesmos que acabam figurando como fatores limitantes à sua utilização.

Com o advento da computação nas nuvens, que é um modelo computacional onde todos os dados e softwares ficam situados na internet, surgiram várias ferramentas gratuitas que podem ser usadas para fins pedagógicos. Inúmeras vantagens são oferecidas, notoriamente pode-se destacar a portabilidade, visto que tanto o acesso a essas ferramentas, quanto aos materiais por elas gerados, independem da plataforma utilizada, pois esse acesso é realizado utilizando-se de qualquer navegador para internet (HAYES, 2008; RAMAN, 2008) que pode estar em um notebook, desktop, celular ou outro equipamento conectado a grande rede (WEISS, 2007).

Dentre as ferramentas gratuitas relacionadas à computação nas nuvens que podem oferecer esse tipo de suporte ao ensino, destaca-se o Google Docs, que é um conjunto de aplicativos presentes nas nuvens de informações (HAYES, 2008) que proporcionam a criação de diversos tipos de materiais didáticos e também avaliativos, como pesquisa de opiniões e até mesmo avaliações de níveis de aprendizado dos alunos.

O objetivo deste trabalho é relatar uma experiência da utilização do Google Docs como uma ferramenta de apoio ao ambiente de ensino à distância, e mostrar a viabilidade de sua aplicação para esse fim, visto que trata-se de uma ferramenta gratuita e de fácil utilização, evitando assim os fatores limitantes do uso que impedem a inclusão digital de profissionais de ensino a essa nova metodologia de trabalho e conseqüentemente diminuem a inclusão social propiciada pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

METODOLOGIA

Diante da necessidade de comprovação da eficiência metodológica proporcionada pelo uso da ferramenta Google Docs no desenvolvimento de materiais de apoio ao ensino, experiências com amostras reais foram realizadas. Para isso, foram produzidos materiais



didáticos e avaliativos utilizados durante a execução de três cursos de extensão ministrados em uma Instituição de Ensino Superior utilizando essa ferramenta.

A primeira experiência foi a elaboração e execução do curso de extensão "Organização Digital com ênfase em computação nas nuvens" ministrado em 16/05/2009 com carga horária de 4 horas/aula. Seu objetivo foi analisar a eficácia dessa metodologia em um ambiente educacional. O evento foi exposto a uma amostra de trinta e cinco acadêmicos dos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Sistemas de Informação. O foco do conteúdo deste curso foi o uso do Google Docs como ferramenta de auxílio no ambiente de trabalho.

Todo o curso foi realizado com o Google Docs, desde a apresentação em slides até os questionários de avaliação e pesquisa de satisfação. O mesmo foi dividido em quatro módulos, e ao fim de cada um destes, os alunos foram expostos a um questionário sucinto e no quarto e último módulo, foi realizada uma dinâmica de grupo prática onde todos puderam interagir com o material do curso, obtendo acesso a apresentação e respondendo a uma pesquisa de satisfação sobre a qualidade do mesmo. O acesso de alunos ao material utilizado no curso é mantido atualizado em tempo real até o presente momento. Dessa forma, é mantido o contato com todos, já que a ferramenta armazena seus endereços de email para futuros encontros.

Com o sucesso do resultado da pesquisa de satisfação, onde a amostra utilizada confirmou preferência pelo formato da metodologia aplicada em detrimento ao método convencional de ensino usado nos cursos de extensão oferecidos pela referida Instituição, uma nova experiência foi realizada durante um evento maior e com um conteúdo específico, para assim diminuir a possibilidade de influência sobre os resultados. Com isso, foi elaborado um material para uma amostra composta de cento e dez acadêmicos do curso de Sistemas de Informação e áreas afins.

O material elaborado na ferramenta Google Docs, seguiu os moldes da primeira experiência e foi destinado a um curso de extensão de 8 horas/aula sobre PHP e MySQL. Realizado no dia 03/06/2009, o curso foi dividido em dois módulos independentes. No primeiro, "Desenvolvimento web: PHP orientado à objetos", foi exposta uma estrutura para desenvolvimento na linguagem PHP. Esse módulo teve como objetivo ensinar os conceitos básicos da linguagem, proporcionando aos alunos conhecimento suficiente para iniciarem seus projetos de programação orientada à objeto utilizando PHP e facilitar o seu aprendizado autodidata à partir do conteúdo ministrado. O módulo foi dividido em quatro partes e a metodologia de ensino aplicada foi a mesma das unidades de ensino Linguagens de Programação I e II, onde foram mescladas partes práticas e teóricas. O segundo módulo, "Desenvolvimento web: Otimização de código PHP utilizando SQL", seguiu como continuação do primeiro, onde o pré-requisito de conhecimento equivalente ao apresentado no primeiro módulo do curso foi exigido. Seu objetivo foi apresentar aos acadêmicos interessados, formas eficientes de interação e manipulação de bancos de dados relacionais com a linguagem PHP. Especificamente foi utilizado na prática o conjunto PHP/MySQL, servindo também de base para possíveis maiores estudos. A base gerada pelo curso objetivou deixar seu público preparado para desenvolver aplicações WEB utilizando acesso a banco de dados.

Ao final do curso, como resultado do aprendizado dos alunos, foi desenvolvida uma pequena aplicação web representada na figura 1. A mesma simulou o funcionamento de um blog com acesso a banco de dados. Posteriormente, os acadêmicos foram submetidos a uma pesquisa de satisfação através da ferramenta Google Docs. O material dos cursos pode ser encontrado e acompanhado em um blog disponível na internet para a comunidade em geral.





Figura 1 - Tela de postagem da aplicação web Blog'IS

RESULTADOS

Durante esse período experimental, foram aplicadas duas pesquisas de satisfação referentes aos cursos de extensão ministrados. Essas foram formuladas no Google Docs e respondidas pela internet.

A primeira experiência teve objetivo direto de analisar a viabilidade do uso da ferramenta Google Docs como apoio ao ensino e resultado obtido foi expressivo, visto que a metodologia teve um índice de aceitação de cem por cento da amostra. Esse resultado ratificou a viabilidade do uso da ferramenta como apoio no ensino presencial e a distância.

A segunda pesquisa de satisfação trouxe um resultado mais concreto e lapidado. Como pode ser visto na figura 2, a metodologia de ensino foi um ponto forte nos resultados obtidos, visto que nenhuma das respostas contidas na amostragem indicaram que a metodologia precisava ser melhorada, sendo que todos a consideraram ao menos muito boa. Esse resultado consolidou os objetivos pretendidos, visto que a metodologia de ensino aplicada estava diretamente relacionada a forma como os materiais de apoio foram criados e disponibilizados aos alunos.

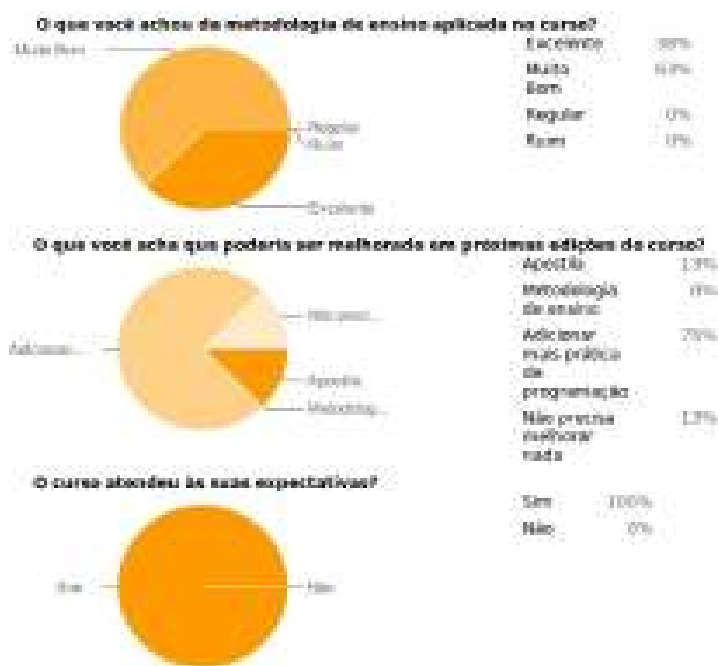


Figura 2 - Resultados da segunda pesquisa de satisfação



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A computação nas nuvens oferece diversas ferramentas gratuitas de apoio educacional, assim, juntamente com o benefício da abundância de recursos vêm a necessidade de analisar, selecionar e integrar os utilitários que melhor se adaptem a realidade da instituição para se obter os resultados esperados. Especificamente as experiências com o Google Docs vieram a ratificar as expectativas do uso dessa ferramenta como apoio no ensino a distância. A implantação gradativa da nova metodologia, permitiu que os alunos visualizassem a abordagem por uma ótica positiva e dessa forma permitiram a ocorrência do objetivo maior, a transmissão do conhecimento.

As experiências relatadas referem-se a cursos presenciais que se estenderam a educação a distância através da ferramenta Google Docs. Dessa forma, para se construir um ambiente virtual de aprendizagem completo, é necessária a integração com outras ferramentas. Está em andamento uma experiência que configura-se como possível trabalho futuro, na qual está sendo utilizado o software livre Moodle. Os três cursos de extensão abordados, foram adaptados para o novo ambiente e serão expostos a amostras similares na modalidade exclusiva a distância. Com experimentos cada vez mais aprofundados nessa linha de conhecimento, a tendência é se obter uma metodologia de ensino otimizada que venha de fato a democratizar o acesso ao conhecimento e expandir as oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HAYES, B. Cloud Computing. *Communications of the ACM*, New York, v. 51, Issue 7, p. 9-11, Jul. 2008.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a distância na transição paradigmática*. 2. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2006.
- RAMAN, T. V. Cloud Computing And Equal Access For All. In: *International Cross disciplinary conference on Web accessibility*, 2008, Beijing. *Proceedings of the 2008 international cross-disciplinary conference on Web accessibility (W4A)*. New York: ACM, 2008. p. 1-4.
- WEISS, A. Computing in the clouds. *netWorker*, New York, v. 11, Issue 4, p. 16-25, Dec. 2007.



VISÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS USOS DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Carla Graciela Batista de Aguiar (EENSA)

INTRODUÇÃO

Não se pode negar que nos tempos atuais os jovens estão expostos a velocidade das informações trazidas pelos recursos tecnológicos informatizados, e que apenas o quadro, o piloto e o livro didático não permitem ao aluno uma compreensão total dos diferentes conteúdos de uma forma clara e dinâmica.

È indiscutível que a falta desses recursos disponíveis em considerável número de escolas brasileiras dificultam na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Por isso a escola, como mediadora, e o professor como ser facilitador e motivador que é, devem oferecer de acordo com sua realidade recursos e metodologias que despertem no aluno o interesse pela aula na construção do seu conhecimento. "Estudar não é fácil, porque estudar é criar e recriar é não repetir o que os outros dizem" (FREIRE, 2003,p.59).

Assim, o objetivo principal deste trabalho de pesquisa é identificar a utilização dos recursos tecnológicos, informatizados ou não, bem como as disciplinas que os utilizam para melhoria do processo de ensino aprendizagem. Além de conhecer quais são mais utilizados, e quais facilitam uma melhor compreensão dos conteúdos vivenciados em sala de aula. Identificando assim, se as metodologias hoje trabalhadas são satisfatórias, com o objetivo de suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos em diversas áreas, atingem suas perspectivas, pretendendo despertar tanto na escola quanto no professor o interesse por uma metodologia que se adeque a realidade que vivemos hoje.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre a utilização da tecnologia no processo de ensino aprendizagem na sala de aula tem-se trazido diversos questionamentos pedagógicos. Assim, torna-se necessário que os professores de acordo com a realidade da sua escola criem estratégias utilizando os recursos tecnológicos disponíveis no âmbito escolar. Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. (MORAN, 2007).

Notamos que os alunos ao chegarem ao ensino médio estão desmotivados, já que a escola e seus processos metodológicos não correspondem a suas necessidades e expectativas.É importante que cada docente perceba a importância do uso de recursos tecnológicos para o melhor desempenho e eficácia na metodologia trabalhada. Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos. (MORAN,2000).



Para que haja melhoria no processo de ensino aprendizagem é necessário que se conheça a visão que os alunos tem a respeito das metodologias utilizadas bem como o uso de recursos tecnológicos na sala de aula.

Quando falamos em tecnologia, não estamos relacionando somente à tecnologia digital. O quadro e o giz são considerados também tecnologias. É preciso apenas de idéias favoreçam um melhor aproveitamento destes recursos. A formação do professor neste processo fundamental. (FIGER; SILVEIRA; PINHEIRO, 2008)

Na busca de uma transformação que diferencie e contribua com esse processo de ensino para uma aprendizagem eficaz e consciente que propicie uma educação de mais qualidade podemos destacar segundo (Ausubel, 1980) que:

A aprendizagem não é somente a indução de novos conhecimentos, mas é principalmente a remodelação daquilo que já estava presente na estrutura cognitiva que será reprocessado pela associação e interação com a nova proposição ancorada em uma estrutura de conhecimento específica (subsunção), modificando todo o conhecimento que o estudante possui.

METODOLOGIA

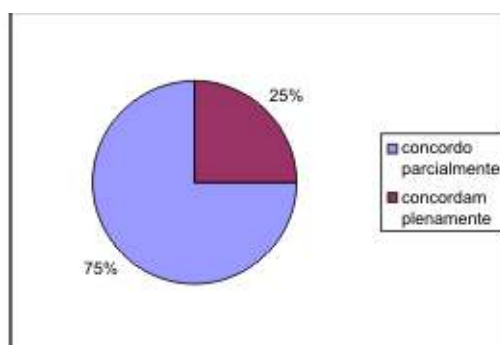
Para atingir o objetivo deste trabalho, foi realizada uma entrevista com 140 alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Auxiliadora (EENSA), no período de maio do ano de 2009. Os dados foram obtidos através de um questionário aplicados aos alunos da referida escola. O mesmo, foi constituído por cinco questões objetivas, com alternativas de múltiplas escolhas.

As questões foram relacionadas ao uso de recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. Após recolhidos os questionários, foi feito um levantamento e reconhecimento sob a utilização dos recursos elencados na pesquisa, bem como das demais questões. Foi utilizada regra de três, para se encontrar os percentuais e representação dos resultados.

RESULTADOS

Verificou-se na aplicação do questionário que a maioria dos alunos entrevistados (75%), acreditam que a utilização dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem poderá melhorar a aprendizagem dos conteúdos abordados.

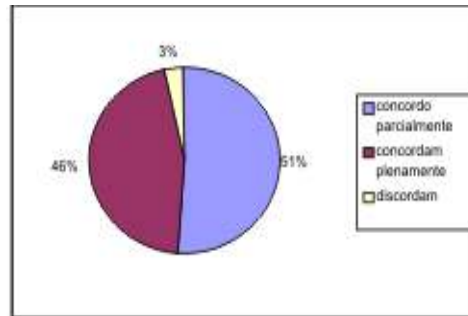
Gráfico1-Utilização de Recursos Tecnológicos para melhoria do processo de ensino aprendizagem



Assim podemos observar, que a utilização desses recursos é de suma importância no processo de ensino e de motivação da aprendizagem para os alunos, levando-os a ser um agente ativo no processo do conhecimento.

Ao observamos a metodologia utilizada atualmente pelos professores, notamos que o nível de satisfação é considerada regular, visto que ela não atinge todas as necessidades dos alunos em relação a aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala de aula.

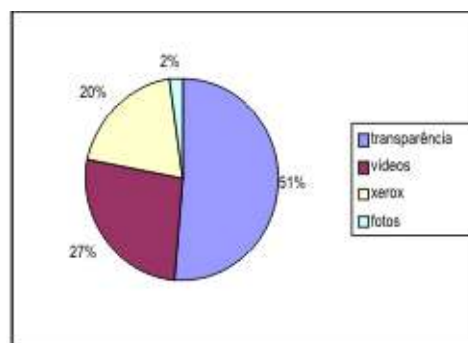
Gráfico 2-A metodologia usada pelos professores faz com que os alunos atinja a aprendizagem dos conteúdos



Não podemos, também deixar de mencionar aqui um resultado que destaca os principais recursos tecnológicos utilizados pelos professores no desenvolvimento das aulas na escola, onde encontramos: (60%) utilizam textos apostilados (xérox), seguido de vídeos (19%), transparências(18%) e fotos (8%). Observamos que os textos apostilados (xérox) por serem mais fácil de prepará-los, sua utilização é considerável alta.

Em contrapartida, se analisarmos a eficácia desses recursos observamos que (51%) do alunado entrevistado demonstra que o uso da transparência facilita a compreensão dos conteúdos vivenciados em sala de aula, comparados com os outros.

Gráfico 3-Recursos que facilitam a compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula



Por fim, ao observamos quais disciplinas utilizam com mais freqüência pelo menos um desses recursos tecnológicos para a melhoria no processo de ensino aprendizagem podemos destacar que existem disciplinas que pouco foram citadas, por isso não aparecem exclusivamente no quadro e sim coletivamente.

Quadro 1- Disciplinas que usam com mais freqüência os recursos tecnológicos para melhoria do processo ensino aprendizagem



Nome da Disciplina	%
Biologia	38
Português	24
Química	18
História	12
Demais disciplinas	8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que o processo de ensino aprendizagem marca um novo avanço onde, a utilização dos recursos tecnológicos tornando-se cada vez mais indispensáveis no dia-a-dia da escola, onde obriga o professor a criar estratégias que tornem a prática na sala de aula mais significantes sobre a aprendizagem, visto que as atuais metodologias utilizadas não estão causando o efeito esperado .

Além desse problema, observamos que os recursos tecnológicos oferecidos pela escola são mínimos, e que a busca de uma melhoria no trabalho torna-se cada vez mais difícil. Porém o professor enquanto motivador deverá se adequar a realidade da escola, buscando meios através da tecnologia que despertem no aluno o interesse pelo conhecimento, onde deve-se trabalhar no ensino de todas as disciplinas não apenas de algumas.

Não cabe aqui concluir que os recursos tecnológicos devem ser utilizados em qualquer situação no ensino das disciplinas, mas devemos enquanto professores reavaliar nossas práticas frente ao processo de ensino aprendizagem observando as necessidades de nossos alunos. Devemos sim, questionar as possibilidades e limitações a qual vivemos para podermos utilizar e desenvolver as tecnologias existentes de forma adequada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN H. Psicologia educacional (trad. De Eva Nick et al.) Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORAN, J. M. Localização de artigos. In: [http:// www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm) Acesso em 19 jul. 2009
- MORAN, J. M. Revista informática na educação: Teoria e prática, Porto Alegre, v.3, n. 1, p. 137-144, set. 2000.
- FINGER, J. E.; SILVEIRA, J. S.; PINHEIRO, S. G. Localização de artigos. In: <http://www.webartigos.com/articles/17705/1/recursos-tecnologicos-como-estrategias-de-aprendizagem-no-ensino-de-ciencias-e-biologia/pagina1.html> Acesso em 19 jul..2009.



GESTÃO SOCIAL - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA ALÉM DE UMA ESCOLA TÉCNICA - A EXPERIÊNCIA DO CETEB ÁUREO FILHO

Claudenir Moreira Machado

INTRODUÇÃO

Uma Educação Profissional que atenda aos anseios e as necessidades socioeconômicas dos diversos segmentos da sociedade vêm se constituindo num grande desafio para os gestores e professores das unidades de ensino da rede pública no Brasil. Neste sentido a adoção de uma gestão social que envolve os diversos segmentos da sociedade tem se configurado numa estratégia eficiente para melhoria dos indicadores da educação.

No universo da educação profissional esta premissa tende ter uma essencialidade crucial para a conquista de resultados. Por conta disto a política de valorização da gestão escolar, referenciada no modelo adotado no Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia - CETEB Áureo de Oliveira Filho, com sede em Feira de Santana / Bahia, que integra o conjunto de unidades de ensino da rede pública de educação profissional do Estado da Bahia, é uma Unidade que tem implementado e modelado esta proposta de gestão democrática e participativa com resultados bastante significativos.

Desde que passou a ser gerida por uma Organização Social - a ASCETEB - Associação Centro de Educação tecnológica do Estado da Bahia, O CETEB apresenta-se como um importante dinamizador da educação ao permitir a inter-relação essencial entre escola, sociedade e mundo do trabalho. A união e a complementaridade dos objetivos e dos interesses sociais dos diversos atores são fundamentais para o fortalecimento desta Escola.

O CETEB tem proporcionado a comunidade escolar e aos agentes de educação (acadêmicos, educadores e técnicos), aos empresários e aos órgãos públicos e associações a oportunidade de vivenciar uma experiência de gestão social com a participação efetiva de todos os segmentos representativos da sociedade. (Governo - Sociedade Civil - Empresas e Mundo do Trabalho).

A Gestão compartilhada, adotada no CETEB implantou com eficiência, uma nova filosofia didático-pedagógica, assentada nos pilares que regem o ensino neste milênio: ser, conviver, conhecer e fazer. Este elenco de competências é desenvolvido pelo cultivo da sensibilização humana, da formação do eu socialmente competente, articulando educação geral e profissional. As evidências disto podem ser observadas através dos indicadores e resultados alcançados ao longo dos seus 10 anos de funcionamento:

- Mais de 5.000 concluintes de cursos técnicos
- Mais de 10.000 concluintes de cursos de qualificação profissional
- 100% de aulas dadas (inexistência de aulas vagas)
- 100% de cumprimento de carga horária - (hora aula com duração de 60 minutos)



- Nenhuma ocorrência disciplinar de alunos ou professores nos últimos 07anos (nenhum ato de aluno ou professor ou funcionário que demandasse qualquer tipo de punição disciplinar)

- Evasão controlada mesmo trabalhando com estudantes que já concluíram o ensino médio, e oriundos de escolas públicas e comunidades de baixa renda.

- Resolutividade da Reprovação - O estudante prossegue os estudos mesmo que não consiga rendimento satisfatório em algum componente. Fazendo a recuperação paralela em programas de nivelamento e aprimoramento da aprendizagem.

- Nenhum dano material ou falta de zelo com patrimônio público escolar. Nunca houve o conserto ou substituição de quaisquer equipamento escolar causado por mau uso.

Todos estes indicadores resultam de estratégias de gestão pautadas em diferentes instrumentos: contrato de gestão, projeto pedagógico, planejamento estratégico e plano de metas. Estes São instrumentos construídos e constantemente avaliados pela equipe da instituição gestora e implementados na escola. Os resultados obtidos por esta gestão são analisados por avaliações externas das secretarias estaduais de Educação e da Administração.

Antes,porém, as metas e os resultados são analisados por instâncias da gestão compartilhada e democrática possibilitada pela estrutura organizacional da ASCETEB, que são a Assembléia Geral - composta por 122 empresas e instituições associadas - Conselho de Administração órgão de deliberação superior , Conselho Fiscal órgão de controle, acompanhamento e fiscalização e a Diretoria Executiva - ocupada por um Diretor Superintendente e as Gerências Administrativa, Ensino, Pedagógica, e de Relações Comunitárias além da uma equipe administrativa, técnica e pedagógica formada 54 trabalhadores diretos e aproximadamente 120 profissionais, especialistas e docentes do quadro de prestadores de serviços.

É este conjunto de pessoas ('educadores voluntários') que faz valer a missão definida para o CETEB desde sua constituição como unidade Escolar gerida por uma Organização Social: " promover educação profissional através da formação, qualificação e requalificação de pessoas para atender a necessidades sociais do mundo do trabalho".

A definição da visão, da missão e de valores são elementos que materializaram os anseios da comunidade de ver suas necessidades atendidas e favorece a condução disciplinada das ações da Escola para um foco no bem comum. Os instrumentos de gestão constituídos de forma coletiva garantem a sua perenidade pela coerência com a busca de resultados de qualidade e os impactos efetivos na vida de seus usuários.

Manter este modelo de Gestão da Educação vem se constituindo num grande aprendizado para os gestores e professores do CETEB e suas unidades. Por isso o resgate de organismos internos importantes fazem parte do histórico de melhoria crescente da Escola. O fortalecimento da Associação de Pais e Amigos do CETEB -APAC e a re-fundação do Grêmio Estudantil, ambos os organismos com assento nos Conselhos de Administração da ASCETEB, ajudam a garantir as metas e as propostas da qualidade da educação.

Tudo isto se apresenta como saídas para o CETEB garantir a modernização da sua gestão e estabelecer mecanismos e estratégias pedagógicas e administrativas que tem rendido bons frutos.

Do ponto de vista pedagógico a inserção de um projeto de "resgate histórico" vem causando um resultado positivo na relação dos estudantes com a sua Escola, a sua profissão e o seu projeto de vida pessoal. Este trabalho busca dar aos participantes referências que orientem o seu 'estar' na escola, com a certeza que o faz por um desejo pessoal de melhorar ou de vislumbrar melhorias para si e para os seus semelhantes. Nesta fase inicial do trabalho



pedagógico, a cada turma que chega, existe uma perspectiva de auto-reconhecimento mútuo. Os estudantes se apresentam para a instituição e esta a eles. Este trabalho dá garantias de que um contrato social foi estabelecido entre os atores e entes envolvidos no processo educativo.

Uma outra ação de caráter mais administrativo é a capacitação da equipe na compreensão de que todos indistintamente tem um papel de importância na formação de novas atitudes nos estudantes. Do porteiro ao Superintendente, todos são levados a se perceberem como 'educadores' e a dar sua parcela de contribuição ao processo. A perspectiva adotada é de que todos sejam responsáveis e adotem a filosofia do 'cuidado'. Para isso, nos intervalos, os funcionários da instituição são orientados a interromper suas atividades de carteira para, no pátio e nas áreas livres da Escola, acompanhar os estudantes interagindo com eles e ouvindo-os em suas inquietações. Este procedimento tem evitado que problemas ganhem proporções exageradas e ao mesmo tempo possibilita que questões sejam encaminhadas aos foros específicos.

O resultado deste empenho se traduz na sensação que os estudantes têm de que existe uma preocupação real com o bem estar deles. Isto tem praticamente eliminado do ambiente escolar problemas que são corriqueiros em várias escolas pelo país, tais como a indisciplina, o desrespeito e a violência entre estudantes. No ambiente gerado pelo CETEB tais eventos praticamente nunca ocorreram.

Outro resultado desta parceria é a preservação e conservação do patrimônio e a manutenção dos equipamentos reduzindo custos e retrabalho. Neste sentido ao longo de 10 (dez) anos de funcionamento o CETEB tem feito pouquíssimas investidas para reforma, porém nenhuma delas motivada por vandalismo ou coisa parecida.

A gestão do CETEB Áureo de Oliveira Filho tem garantido a comunidade escolar experienciar e acompanhar outras formas de acesso a educação profissional em diferentes programas e projetos. A estrutura e a experiência do CETEB servem de referência para a busca de novos projetos de educação, ampliando o leque de oportunidades de formação inicial e continuada para a população, financiados com recursos públicos de fontes diversas.

Claro está que em decorrência de uma gestão participativa as responsabilidades ampliam-se. Por isso a manutenção das relações de parceria tem ajudado o CETEB na execução de projetos, sempre amparado na sua gestão compartilhada. Este é mais um dado a favorável para a Escola no universo de escolas públicas poucas são as que ajudam a referendar uma proposição de captação de recursos para qualificação social e profissional de trabalhadores e diversos públicos. Para participar destes a Escola busca o apoio de empresas e instituições parceiras, independente de sua dimensão, que tenham a responsabilidade social e do comprometimento com a educação como elementos intrínsecos a sua atuação.

Os resultados se traduzem nos números de pessoas atendidas nos diferentes projetos de qualificação social e profissional levados a termo ao longo de 10 anos de atuação gerido por uma Organização Social - OS. Somente no ano de 2008 o CETEB possibilitou que fossem captados projetos que atendem a mais de 6000 (seis mil) jovens acima de 18 anos de baixa renda em programas de qualificação nas mais variadas ocupações. Todos os projetos referendados por uma filosofia didático pedagógica e administrativa que tem no CETEB Áureo de Oliveira Filho sua maior evidência de sucesso. - CETEB Um Projeto de Vida



USO DE IMAGEM NO ENSINO SUPERIOR

*Clécia Rufino de Santana, Maria Vera Lúcia da
Silva, Rosa de Fátima da Silva*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a importância do uso de imagens na sala de aula. Basicamente, pretendemos evidenciar as fotografias e os filmes como dois dos principais tipos de imagens que podem ser usados como recurso didático e mostrar a relevância dessas imagens no processo ensino-aprendizagem.

Esperamos que este trabalho ofereça condições para que os professores reflitam sobre o papel dessas imagens na construção do conhecimento e percebam a importância de aprender a leitura, a produção e a interpretação crítica das diferentes linguagens visuais para promover um adequado processo de aprendizagem.

Historicamente, o cenário educacional brasileiro é tatuado por um expressivo número de alunos desmotivados e desinteressados. Em face desta situação, podemos indagar: o que tem provocado esta desmotivação e este desinteresse? O que podemos fazer para despertar a motivação e o interesse destes alunos? Como podemos interagir com eles? Como podemos prepará-los para uma atuação de forma crítica e consciente?

Diversos estudiosos da área da educação mostraram através de pesquisas que um dos principais motivos do favorecimento deste panorama educacional está atrelado à didática e a postura adotada pelo professor.

Diante do cenário exposto buscamos investigar qual é o tratamento metodológico que o professor do ensino superior dar a esse material iconográfico e como a metodologia adotada tem interferido na aprendizagem dos graduandos.

Esperamos que esta investigação possa apontar caminhos para que os docentes de ensino superior repensem sua didática e suas metodologias, visando uma melhor qualidade de sua atuação e, conseqüentemente, uma melhoria no processo ensino aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Infelizmente, o ensino ainda se dá através da reprodução de conceitos prontos, cujas referências são encontradas externamente a relação professor-aluno. Nessa perspectiva, o conhecimento é percebido como algo pronto, acabado, dotado de uma verdade absoluta. O aluno é visto como um receptor passivo de uma carga de informações, que passam a ser repetidas mecanicamente por eles que as decoraram.

Segundo o pensamento freireano, os professores que seguem esta concepção têm como filosofia de trabalho a disseminação do conhecimento de uma forma mecânica, verticalizada de cima para baixo, como se o educando fosse despossuído de um saber e



utilizado como um receptáculo de conteúdos (FREIRE, 1983).

Para Freire (1985) este modelo educacional tem um caráter excludente, domesticador, opressor e alienador que impossibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica, ou seja, não permite que as pessoas tenham clareza sobre o seu relevante papel no processo de mudança. Os indivíduos se tornam incapazes de perceber o porquê e como transformar a sua realidade.

Cabe ao corpo docente criar técnicas e situações que possibilitem o aluno pensar, agir e descrever o mundo, baseada nas relações humanas e no próprio mundo. Os alunos, por meio de um movimento dialético de análises e sínteses, serão capazes de externar os seus anseios das transformações necessárias.

Atualmente, vivemos numa sociedade globalizada dotada de tecnologias que geram inovações constantes. Temos nos deparado com uma quantidade significativa de informações visuais que tem atraído a atenção dos alunos constantemente, exigindo que a escola desenvolva métodos mais instigantes.

Nesse sentido, motivar e despertar o interesse dos alunos implica, também, em criar e adotar novas abordagens que manifestem o interesse pelas aulas e pelos conteúdos trabalhados, como afirmam Mussi e Teixeira (2008, p.1).

Por que não usar as imagens a favor das práticas pedagógicas? Se a cultura midiática tem atraído a atenção de crianças, jovens e adultos, porque não utilizá-la na escola para contribuir com o processo ensino-aprendizagem?

O universo iconográfico é bastante extenso, porém neste trabalho resolvemos nos deter apenas na discussão sobre o uso das fotografias e de filmes na prática pedagógica, como já foi informado anteriormente. Este trabalho não tem intenção de esgotar a discussão sobre o assunto, mas sim, de iniciar uma reflexão sobre este objeto.

Para Bittencourt (2004, p.366), através da fotografia podemos registrar fatos, acontecimentos, situações que ocorrem em um momento presente que rapidamente se torna passado; servindo de registro da memória. Além de despertar a oralidade. Em outras palavras, quando vemos uma fotografia, imediatamente nos recordamos daquela situação real, daquele momento e, instantaneamente, passamos a falar sobre ela.

E no campo pedagógico, como devemos utilizar este suporte didático? Bittencourt (2004, p. 368) afirma que devemos fazer duas perguntas essenciais antes de utilizar a fotografia como recurso didático: Como selecionar as imagens fotográficas para um trabalho na sala de aula? Como realizar a leitura de fotografia com os alunos?

Outras imagens que nos propomos a refletir neste trabalho são os filmes. Estes fazem parte do cotidiano dos nossos alunos, pois penetram facilmente através da televisão, dos vídeos e DVDs, favorecendo a aprendizagem. Mas, como devemos usar este recurso didático?

METODOLOGIA

A presente pesquisa quanto a abordagem na análise e na interpretação dos dados foi qualitativa, do tipo estudo de caso. Quanto aos objetivos configurou um estudo exploratório - descritivo porque buscou observar, descrever e documentar aspectos de uma situação que ocorre naturalmente, dentro de uma abordagem qualitativa, fundamentando-se na idéia de que o conhecimento sobre os indivíduos só é possível a partir da descrição da experiência das pessoas, tal como ela é experimentada e definida pelos seus próprios atores (LUNADERLO, 2004).



Quanto aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa foi uma pesquisa não-experimental do tipo pesquisa participante. Consistiu em uma pesquisa participante porque os dados foram construídos com base na interação entre pesquisador e pesquisados. O pesquisador buscou participar ativamente na realidade dos pesquisados, tentando inclusive vivenciar as mesmas experiências deste para que houvesse o exercício de colocar-se no lugar do outro.

O procedimento necessário à obtenção de dados envolveu a combinação de formas de coleta de dados, recorrendo-se a observações diretas, conversas informais e entrevistas semi-estruturadas.

Realizamos as entrevistas com dez docentes dos cursos de Licenciatura em Geografia, História, Matemática e Letras da Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul - FAMASUL - para conhecer e analisar a metodologia utilizada no processo educativo. Segundo May (2004), a entrevista semi-estruturada permite que o pesquisador tenha mais espaço para investigar, além das respostas, efetuando sondagens num diálogo que é estabelecido com os entrevistados.

RESULTADOS

Os dados coletados evidenciaram que o total de docentes pesquisado utiliza imagem nas suas práticas pedagógicas. O filme foi apontado como o principal material iconográfico utilizado em sala de aula.

Segundo os professores, a escolha das imagens é muito cautelosa. Eles se preocupam em preparar seus alunos para análise crítica dessas imagens. Os professores buscam, através desse trabalho, interagir, criticar, analisar e fazer uma ponte na transformação do conhecimento. Para isso, os docentes defendem que a análise das diferentes imagens precisam estabelecer relações com textos escritos.

Os professores afirmam que a metodologia adotada tem interferido positivamente na aprendizagem de seus alunos. Estes têm apresentando uma análise mais crítica dos conteúdos trabalhados em sala e demonstram maior interesse pelos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões levantadas neste trabalho evidenciaram a necessidade de os professores estarem constantemente revendo, recriando e criando novos instrumentos, técnicas e métodos para envolver seus alunos e despertar o interesse deles pela escola e pelos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A pesquisa revelou que a postura e a didática adotada pelos professores interferem diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Utilizar recursos que valorizem os saberes acumulados pelos discentes, e colocá-los como o centro do processo ensino-aprendizagem é de fundamental importância. Essas práticas educativas estimulam a transformação da realidade através da leitura crítica e consciente do mundo. Principalmente nos dias atuais, onde a imagem facilmente é acessada através dos meios de comunicação, e, esta por sua vez tem atraído a atenção e interesse dos educandos, se faz necessário utilizá-la como recurso didático para resgatar o interesse dos alunos pelo processo ensino aprendizagem.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. Coleção Docência em Formação. Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LUNARDELO, Simone Renata. O trabalho do agente comunitário de saúde nos núcleos de saúde da família Ribeirão Preto/ São Paulo. 2004 154 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. - 3ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 2004. 288 p.

MUSSI, Eduardo P.; TEIXEIRA, Paulo E. O uso de imagens na sala de aula no ensino de história: questões metodológicas. CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 16, 2008, São Carlos. Anais de Eventos da UFSCar, v. 4, p. 257, 2008.



PARA POETAR É SÓ COMEÇAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Cristina Huggins e Amanda Jôse Dantas Silva

INTRODUÇÃO

Este projeto foi motivado pela homenagem que a Rede Municipal de Ensino do Recife prestou em 2008 aos poetas pernambucanos. Consideramos a proposta criativa e pertinente e pareceu-nos interessante estender essa ideia às escolas da Rede Particular de Ensino e aos Institutos de Idiomas. O foco comum entre os três destinos educacionais é inserir os alunos no universo multicultural da literatura regional. Influenciado por essa meta, o projeto propõe-se a levar o tema à prática da Língua estrangeira (LE) visto que instigar o exercício da leitura e da produção textual em sala de aula, seja no idioma materno ou estrangeiro, é uma forma de motivar o aluno a ampliar o seu horizonte informacional e cultural; é, na verdade, torná-lo letrado.

Segundo Marinho (2008), a partir de índices fornecidos pelo Ibope, 45% da população brasileira não tem o hábito de ler, apenas 55% se consideram leitores. Isso sem levar em conta que somente 26% desses, com idade entre 15 e 64 anos, compreendem textos longos e os demais se encontram na fronteira entre analfabetos e alfabetizados funcionais (leem textos curtos/títulos/ frases, mas não alcançam a compreensão completa). É o que aponta pesquisa de 2005 do Instituto Paulo Montenegro. Todos esses números são vislumbrados no cotidiano em concursos, provas e avaliações que contemplam os eixos da leitura e da escrita em língua materna. Algumas explicações podem ser atribuídas a essa conjuntura: livros caros; poucas bibliotecas; raros estímulos à leitura nos anos iniciais de escolarização infantil, na escola e na família, e a não relevância para a vida social nessa fase; entre outros.

Esta realidade é aplicada à língua materna, pois em se tratando de uma LE se sabe que o retrato é muito pior. Pelo exposto e considerando a importância que a leitura tem para a vida dos seres humanos, esse projeto se propõe a inserir e estimular a referida prática em LE. A estratégia leva os aprendizes a conhecerem poetas na respectiva língua e os docentes a dar mais importância ao trabalho de textos, cantados ou escritos, em prosa ou verso. Para isso, é necessário atribuir meios a fim de que os estudantes ampliem seus conhecimentos de mundo e linguístico e fornecer caminhos para uma universalização da leitura, pois a compreensão faz-se necessária em qualquer ambiente letrado, estando o sujeito alfabetizado na língua materna ou estrangeira. Pensamos que esse aspecto pode contribuir para dar mais sentido à aprendizagem, desde os níveis básicos, ao invés de prender-se à gramática ou ao conteúdo programático, já que tudo está inter-relacionado.

REFERENCIAL TEÓRICO

A utilização do eixo da leitura vem sendo rechaçado nas aulas de ensino de língua ao longo da história da educação nacional. Quando muito, se contempla o texto como pretexto



para abordar o estudo de gramática, identificação ou substituição de palavras. Destarte, pensamos que essa seria uma possibilidade que beneficiaria a prática da leitura de textos na escola. A ação consistiria na diversidade de atividades em torno dos textos lidos, buscando o desenvolvimento do aluno em suas estratégias cognitivas e metacognitivas através do ato de ler e tendo como intuito auxiliar o estudante a reconstruir a informação mediante o uso de conhecimentos prévios e reconstruir o conhecimento a partir da informação nova (Authier-Revuz apud Geraldi, 1997).

Na escola, é comum se priorizar a quantidade e preterir a qualidade, porém a leitura quantitativa, desde sua perspectiva metodológica, segundo Beltran (1989), torna-se sem sentido, sem razão. Cada aluno lê, faz relatório; tudo é pretendido em função da avaliação. Não são criadas condições próprias para a discussão das leituras realizadas, em que cada um poderia expor suas ideias e opiniões sobre o texto lido. O que de fato existe é uma atividade isolada e equivocada, não atendendo às finalidades.

O projeto "Poetar é só começar em LE" tenta desmistificar essas práticas incipientes, pois entendemos que é através do texto bem contextualizado e culturalmente situado que o aprendiz pode se aperfeiçoar na LE. Para Castedo (1995), a função da escola no processo de construção de leitores, e porque não de escritores, não deve ser a de "impor" conteúdos aos estudantes, mas de trabalhar a reflexão e a compreensão dos conhecimentos adquiridos pelos mesmos nos contextos (socioculturais, escolares, familiares, etc.). E um de seus deveres básicos fazer com que os indivíduos entendam de forma efetiva enunciados complexos, extensos e específicos. Pois, não é no âmbito institucional que o estudante de LE aprende a ler e a escrever em absoluto, mas é nele que são reconstruídos estes eixos no uso real da LE.

Dito isso, cabe acrescentar que pretendemos gerar algumas estratégias que possam contribuir para uma melhor prática docente no que diz respeito aos eixos de leitura e de escrita de textos, amparando-se em uma literatura contextualizada e diversificada em LE (espanhol, inglês, francês, italiano, alemão, árabe, etc.). Como diz Castedo (1995, p.06), o leitor-escritor é uma pessoa que precisa e deseja ler e escrever cotidianamente e que sabe como fazê-lo. O "saber fazer" seria um mecanismo central para manter a atividade, pois ninguém incrementa aquilo que lhe parece difícil, antes, porém, tende a evitá-lo ou até a rejeitá-lo. Não intencionamos formar poetas ou literatos, no entanto ajudar aos aprendizes a compreenderem o que o escritor/ o poeta quis transmitir em meio às frases / aos versos e a escreverem de maneira mais eficiente em sua própria língua e, conseqüentemente, na LE.

METODOLOGIA

A proposta temática pode ser aplicada a qualquer língua estrangeira e em qualquer espaço de construção do conhecimento: escolas públicas, particulares, institutos de idiomas ou inclusive em grupos independentes de estudos de um idioma em questão; busca estimular o espírito investigativo, a negociação com os colegas de classe e o aprofundamento sobre a vida e a obra de um poeta com a finalidade de elaborar o gênero "painel cultural" ao final das atividades. Em nosso caso, centraremos a atenção no idioma espanhol e, portanto, em poetas espanhóis ou hispano-americanos.

O Projeto destina-se a jovens e adultos a partir do nível básico, podendo estender-se a outros níveis dependendo do grau de dificuldade da tarefa empreendida e o ideal é que se prolongue durante um semestre, transcorrendo paralelamente às outras atividades desenvolvidas na disciplina. Isto evitaria por um lado a saturação do tema e por outro possibilitaria a pesquisa e o intercâmbio de informações entre os alunos até cada sessão 'formal' realizada com a presença do professor.

Além do caráter cultural e socializante dessa tarefa, do ponto de vista linguístico fica



evidente a presença das quatro destrezas (expressão e produção oral e escrita), o que é um aspecto positivo a mais, uma vez que o estudante se expõe ao idioma de modo global.

Para facilitar a compreensão e o desenrolar do projeto bem como a sua possível repetição por outros docentes, independente do idioma em tela, equacionamos a execução do mesmo em três etapas, a saber:

- Preparação: o professor deve facilitar a seus estudantes a biografia assim como amostras da obra do poeta escolhido pelos discentes, não importando o suporte onde esses exemplos apareçam: livros, revistas, jornais, artigos da Internet, CDs, DVDs, e criar um espaço na sala que permita o trabalho dos alunos em grupos de 4-5 pessoas;

- Procedimento: 1) relatar aos estudantes que eles vão criar um painel cultural sobre poetas espanhóis ou hispano-americanos, discutir os aspectos relevantes a serem tratados (por exemplo: dados biográficos, excentricidades, manias, casos anedóticos; estreia, acolhimento da crítica especializada, o maior sucesso, o livro mais popular, o texto que o público mais recorda; prêmios nacionais e internacionais, idiomas em que foi editado), 2) distribuir os materiais que trouxe, segundo a necessidade temática de cada grupo. Em seguida cada um dos grupos estuda seu material e organiza um roteiro para oferecer sua contribuição, 3) estimular os estudantes a realizar investigação adicional sobre o assunto em questão, 4) estabelecer uma data limite para entrega da pesquisa de cada grupo, 5) Promover a socialização dos trabalhos pedindo que cada grupo apresente sua contribuição para os demais colegas, 6) determinar o dia da montagem do painel cultural para valorização e intercâmbio do trabalho realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo as atividades realizadas no âmbito das línguas estrangeiras obedeciam exclusivamente à utilização do texto como pretexto, para a realização de atividades de gramática ou para justificar conteúdos lexicais oriundos do conteúdo programático das disciplinas de LE. Entretanto, a inclusão de aspectos culturais ao ensino das línguas veio consolidar a vocação dessa como um produto social e que, portanto, não pode restringir-se a um conjunto de regras memorizadas associadas a listas descontextualizadas de vocabulário. A língua é, de fato, um elemento ideológico e definidor semântico do mundo, como bem afirma Benítez Pérez (2001).

Assim, buscando evitar equívocos do passado, e atendendo às novas correntes do ensino, que entendem a língua como veículo de um processo transformador no sujeito aprendiz e em suas relações com o mundo, sugerimos a realização do projeto exposto, que cumpre não só com as exigências linguísticas, mas também com o caráter socializante que a língua possibilita aos seus praticantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRAN, J. L. . O ensino de português: intenção ou realidade. São Paulo: Ed. Moraes, 1989.
- BENÍTEZ PÉREZ, P. . Lengua, cultura y enseñanza de E/LE. In: 20 años de APEERJ. El español: un idioma universal. Río de Janeiro: APEERJ - Revista de la asociación de profesores de español de Río de Janeiro, 2001.
- CASTEDO, M. L. . Construcción de lectores y escritores. In: Lectura y Vida. Septiembre, 1995.P. 05-18.
- GERALDI, J. W. . Prática de leitura na escola. In: O texto na sala de aula. São Paulo: Ed. Ática, 1997. P.88-103.
- MARINHO, L. A. . O livro nosso de cada dia. Revista Gol: linhas áreas inteligentes. Brasil, p.124, julho/ 2008.
- MATOS, L.. Sugestões de atividades. In: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/ListaConteudo.aspx?area=383>, Acesso em: 12 de maio de 2008
- NEIVA, Luciana F. de O. Resumo de gincana de leitura. Cadernos temáticos/ linguagem e criatividade: as falas do mundo, Brasília, V.1, p. 76-78, nov. 2004.
- NOVA ESCOLA: leitura, São Paulo, edição especial, abril, 2008.



A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO SOCIAL E MERCADOLÓGICA: A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO HOTELARIA E SUSTENTABILIDADE

Danielle Mesquita da Costa Silva

INTRODUÇÃO

De maneira geral, o ensino/aprendizagem em áreas relacionadas ao turismo é voltado única e exclusivamente para a operacionalização das práticas turísticas, quais sejam as de viagem, lazer, recreação e entretenimento.

Entre essas áreas há a hotelaria, cujo curso é bastante procurado devido ao crescimento no número de hotéis e à necessidade de uma maior qualificação dos seus profissionais. O curso oferece diversas disciplinas, indispensáveis para a qualificação pretendida dos seus discentes.

Sendo pluridimensional, é necessário que o curso de hotelaria, seja técnico, tecnológico, superior, etc, estabeleça metodologias que evitem o "engessamento" da grade curricular, com atualizações de assuntos e disciplinas. Os discentes devem estar conectados com o que acontece no mercado de trabalho e saber lidar com os diferentes aspectos do setor. Além disso, é necessária a contribuição para a formação pessoal dos alunos.

O tema sustentabilidade é um dos mais discutidos atualmente. Na área hoteleira, por exemplo, a Gestão Ambiental tem tido ênfase no funcionamento dos hotéis, com estratégias que minimizem os impactos ambientais causados pelas interferências no meio ambiente.

Diante desse fato, este trabalho tem o objetivo de contribuir na reflexão da importância da sustentabilidade no ensino da hotelaria, com vistas ao crescimento entre os requisitos básicos na prestação de serviços das empresas do ramo hoteleiro, bem como contribuir para a conscientização ambiental por parte dos funcionários.

Sustentabilidade na formação curricular: restrições e multidisciplinaridade

O ensino não deve restringir-se apenas a teoria. As instituições de ensino devem trabalhar diversos assuntos indispensáveis à compreensão e à formação dos seus discentes e buscarem alternativas que possibilitem o aprendizado de forma mais prática, com a introdução de assuntos pertinentes à área profissional dos alunos. Além disso, precisa estimular o crescimento pessoal destes, para a dinamização de suas práticas, valores, conhecimentos, atitudes e habilidades.

A utilização de métodos e técnicas de diferentes disciplinas já vem sendo adotada por diversos cursos, trazendo importantes contribuições para o ensino/aprendizagem, de forma que haja o conhecimento pluridimensional. "A interdisciplinaridade é necessária e prepara os profissionais para exercer a atividade com dinamismo, múltiplos conhecimentos, flexibilidade e consciência crítica" (Rejowski, 1996).



Atualmente, a sustentabilidade através da educação ambiental ganhou destaque no cenário nacional, com práticas para o incentivo do desenvolvimento sustentável, dentre outras ações. Este fato acontece devido aos problemas ambientais que a sociedade tem enfrentado, a exemplo das queimadas, efeitos do buraco na camada de ozônio e efeito estufa, alterações no clima, poluição, entre outros, interferindo na vida da sociedade.

Estes efeitos na natureza tem tido repercussão não só em diversos meios de comunicação e no ambiente familiar, mas também no universo corporativo. Como afirma o Portal Hotelaria (?), estes assuntos ganharam cada vez mais espaço entre os profissionais formados, empresários, fornecedores e prestadores de serviço.

Para as áreas que formam profissionais que direta ou indiretamente lidam com a natureza, por exemplo, é indispensável a discussão sobre assuntos da profissão pretendida relacionados à sustentabilidade. Segundo Molina (1998), a sustentabilidade possui entre os seus princípios: melhorar a qualidade de vida humana, reduzir ao mínimo a utilização dos recursos não renováveis, modificar as atitudes e práticas pessoais e conservar a vitalidade e a diversidade da Terra.

Diante disso, estes cursos devem visar à formação multidisciplinar dos seus alunos, não limitando a sustentabilidade apenas a uma matéria, mas estando presente em discussões nas mais variadas disciplinas, além da preocupação com a formação ambientalista dos seus alunos, de forma que aumente, por parte destes, ações voltadas para conservação do meio ambiente.

HOTELARIA NO ENSINO E PRÁTICA NO MERCADO

Devido ao grande crescimento e diversificação da cadeia hoteleira em nosso país, bem como a necessidade da especialização dos seus profissionais, a Hotelaria é um curso que tem sido investido e procurado em diversas instituições de ensino. Na grade curricular geralmente encontram-se disciplinas ligadas à administração, contabilidade, empreendedorismo, marketing, setores de hospedagem (recepção, governança), entre outros.

No entanto, é sabido que os cursos devem atualizar-se, visando atender as necessidades do mercado. Este fato é importante, porque prepara os futuros profissionais a tomarem conhecimento das mudanças mercadológicas e saber lidar com as novas exigências do setor.

Na Hotelaria, pode-se observar o aumento de hotéis preocupados não só com o seu faturamento, na qualidade na prestação de serviços, infra-estrutura que atenda as necessidades e expectativas dos hóspedes, mas também com a sustentabilidade em seus empreendimentos, com formas de minimizar os impactos causados no meio ambiente.

Um dos exemplos que justifica essa idéia é a crescente introdução de práticas visando o desenvolvimento sustentável nos hotéis, como Gestão Ambiental¹, Programa de Certificação em Turismo Sustentável (PCTS)², normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)³, como a ISO 14001 e 15401 e a nova matriz de classificação da Associação Brasileira de Indústria de Hotéis - ABIH⁴, que possui as ações ambientais, dentre os seus itens gerais de avaliação dos hotéis.

¹Segundo o site Ambiente Brasil, o Sistema de Gestão Ambiental tem como objetivo maior a busca permanente de melhoria da qualidade ambiental dos serviços, produtos e ambiente de trabalho de qualquer organização pública ou privada.

²Segundo o site do Programa de Certificação em Turismo Sustentável (PCTS), o mesmo apóia os empreendedores no sentido de melhorar o desempenho de suas organizações nas dimensões econômica, ambiental e sociocultural, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país e a melhoria da imagem do Brasil no exterior.

³Segundo o site <http://www.abnt.org.br/default.asp?resolucao=1280X800>, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é um órgão brasileiro responsável pela normalização técnica, fornecendo a base necessária ao desenvolvimento tecnológico brasileiro. Atesta se um empreendimento hoteleiro desenvolve suas atividades sustentavelmente.

⁴Disponível em: < http://www.abih.com.br/principal/downloads/matriz_classifica.pdf>



Todos estes itens compreendem estratégias ambientais hoteleiras, visando uma reestruturação em seus serviços, como a redução do consumo de água e energia, coleta seletiva, aquecimento solar e reaproveitamento da água. Essas práticas auxiliam na diminuição de custos para o hotel a longo prazo, jogada de dejetos e resíduos na natureza, melhorando a imagem do hotel e contribuindo para a conservação do meio ambiente. Esta ação incentiva o desenvolvimento sustentável nas empresas, em que se define, segundo o Relatório Nosso Futuro Comum (1991) como um processo de mudança na qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras. Hoje, as empresas agem pensando em possuir os mesmos recursos futuramente.

A hotelaria é uma das áreas mais absorvedoras de mão de obra na área turística, tornando-se importante aliada na atividade econômica. Entretanto, pode exercer profundas modificações no meio ambiente através da degradação ambiental, com o aproveitamento das paisagens enquanto produtos turísticos. Por isso, cresce a discussão em relação à introdução de complexos hoteleiros em áreas naturais e muitas vezes inóspitas.

Uma implantação de um hotel, antes aprovada devido à suposta geração de emprego e renda para a população autóctone e arrecadação de impostos para o poder público, hoje geralmente é vista como invasora e causadora de grandes impactos ambientais, fazendo da natureza um mero fruto comercial. Complementa Sansolo (2004, p.169) quando diz que "a natureza passa a ser vista como recurso, sobretudo econômico e assim é apropriada socialmente, portanto, no modo de produção capitalista, de forma desigual e combinada".

Por isso, há a necessidade da interação do ensino da hotelaria voltada para a sustentabilidade, com o seu processo ensino/aprendizagem desenvolvido numa visão abrangente e principalmente integradora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Hotelaria não deve restringir-se na formação de administradores hoteleiros e de hospitais e no conhecimento sobre os diversos setores contidos no hotel, visando formar profissionais que supram à necessidade do mercado. Mas é indispensável, independentemente das disciplinas, o objetivo de desenvolver conhecimentos relevantes para a atuação no setor, incluindo as questões ambientais, para que os técnicos formados entendam a necessidade de aliar a sua atuação à preservação do meio ambiente.

Um dos exemplos de trabalhar a interdisciplinaridade entre a hotelaria e sustentabilidade seria mostrar como o setor de governança de um hotel pode trabalhar com materiais e técnicas de limpeza de forma que incentive a redução no uso desses produtos; no projeto de implantação e construção dos empreendimentos hoteleiros incentivar estudos do Eia/Rima e compensação ambiental; sempre considerar os impactos ambientais na construção/implantação dos empreendimentos, não enfatizando apenas os benefícios econômicos, etc.

Este deve ser um dos objetivos atuais e desafiantes para o curso em questão: contribuir tanto na formação da vida profissional dos seus alunos, capacitando-os para atuarem eticamente no mercado de trabalho, como também na área pessoal, agindo de forma ambientalmente correta, auxiliando na formação de uma consciência ambientalista, com assuntos pautados na realidade e nas características locais e regionais, agindo em prol do meio ambiente.

Numa visão integrada e sustentável, a hotelaria deve representar uma alternativa no desenvolvimento econômico local e a sustentabilidade, através do desenvolvimento sustentável, educação ambiental, etc, um mecanismo eficaz de exercício pleno de cidadania, a partir da



consciência de valor do bem natural e a preocupação no fomento da conscientização ambiental dos futuros técnicos, tomando conhecimento sobre a relação da sua área de atuação e os seus efeitos no meio ambiente, tornando-se cidadãos ambientalmente cultos.

Por isso, esta relação entre hotelaria e sustentabilidade deverá ser analisada no contexto de um modo de produção e de uma formação econômico-social. Daí a importância de uma educação multidisciplinar, para que na prática profissional, o que foi visto na academia seja transformado em ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação Brasileira de Normas e Técnicas. Disponível em: <<http://www.abnt.org.br/default.asp?resolucao=1280X800>>. Acesso em 20 de junho de 2009.
- MOLINA, Sérgio. Turismo y Ecologia. México. Trillas: 1998.
- Programa de Certificação em Turismo Sustentável. Disponível em:<<http://www.pcts.org.br/>>. Acesso em 1 de junho de 2009.
- REJOWSKI, Mirian. Turismo e Pesquisa Científica. Campinas-SP: Ed. Papirus, 1996.
- SANSOLO, Davis Gruber. Indicadores ambientais de hospitalidade em lugares turísticos: uma reflexão para o planejamento. In: DENCKER Ada de Freitas Maneti (coordenação) Planejamento e Gestão em turismo e hospitalidade. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- Sistema de Gestão Ambiental. Disponível em:<<http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3?base=gestao/index.html&conteudo=gestao/sistema.html>>. Acesso em 1 de junho de 2009.
- Sustentabilidade: A Hotelaria tem um novo parâmetro de avaliação. Disponível em:<http://www.revistahotelaria.com.br/hotelaria/tema_destaque.php?edicaoatual=158>. Acesso em 1 de junho de 2009.
- World Commission on Environment and Development (WCEP). "Our Common Future", 1987. Versão Traduzida: Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso Futuro Comum. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1991



TURISMO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: PROPOSTA DA IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE TURISMO

Danielle Mesquita da Costa Silva

INTRODUÇÃO

O turismo é uma atividade econômica responsável pela geração de diversos empregos diretos e indiretos, de renda e etc. Mas não se limita apenas a essa esfera financeira. A atividade tem a possibilidade de contribuir para o intercâmbio entre pessoas. Por isso, os profissionais que exercem alguma atividade relacionada ao turismo devem atuar como facilitadores dessa interação.

Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS há cerca de 170 mil surdos no Brasil (Censo 2000). Este público, como qualquer um outro, deseja viajar e conhecer outros lugares e pessoas. No entanto, o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS tem sido uma barreira para os surdos viajarem e se comunicarem com outras pessoas.

Mesmo sendo a segunda língua oficial brasileira desde 2002, aprovada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, é visto que muitas pessoas desconhecem a LIBRAS. E no curso de turismo, que possui ênfase na aprendizagem de idiomas, é observada a ausência no ensino da língua para os alunos.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo incentivar a inclusão da disciplina de LIBRAS Aplicada ao Turismo nos cursos técnicos, tecnológicos e superiores de turismo, para que os profissionais possam suprir as necessidades deste público, contribuindo para a maior inserção em viagens, facilitando a interação de surdos com os ouvintes e fomentando, dessa maneira, a experiência turística deste público.

O TURISMO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA SOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO

O turismo é bastante conhecido como uma das principais atividades econômicas mundiais e um importante instrumento de desenvolvimento econômico. Só no Brasil, no ano de 2006, o setor foi responsável pela geração de 5,714 milhões de empregos, totalizando 10,1% de vagas do setor de serviços e R\$ 31,341 bilhões em salários e remunerações.

Contudo, o turismo não deve ser visto apenas pelo aspecto econômico. Até porque contribui na questão da inclusão, permitindo o deslocamento de pessoas para outros lugares fora de sua residência, o intercâmbio entre pessoas com diferentes estilos de vida e cultura, além de colaborar para a troca de informações e no desenvolvimento intelectual das partes envolvidas, através da aprendizagem de suas características como história, tradições, cultura, entre outros.



Esta interação faz da viagem uma excelente experiência e, posteriormente, promove o retorno ao mesmo local ou, até mesmo, incentivo para outras pessoas visitarem. Segundo Dias (2005, p.16), o turismo, dentre outras características, é:

[...] um movimento físico de pessoas que se deslocam fora de seu lugar de residência e que permanecem temporariamente em determinado destino [...] que encontram pessoas diferentes culturas e interagem com os mais diversos tipos sociais [...] cumprindo assim o turismo um importante papel no processo de socialização [...]"

Mas a interação do turismo não se restringe apenas em suas viagens. O ensino do turismo possui disciplinas que auxiliam em uma melhor interação entre as pessoas como relações humanas, estudo de ciências como psicologia, sociologia, antropologia, aplicadas ao turismo, etc. Além disso, há a aprendizagem de idiomas como inglês e espanhol, visando não só atender as necessidades do mercado na questão do conhecimento de outros idiomas, mas também para facilitar a comunicação com outras pessoas.

LIBRAS E TURISMO: UMA LIGAÇÃO NECESSÁRIA

A inclusão social vem sendo muito discutida atualmente, pelo fato de fomentar a igualdade entre as pessoas, especialmente os portadores de necessidades especiais. São pessoas que procuram levar uma vida semelhante aos que não possuem deficiência, de classe média e que geralmente viajam acompanhados da família. Por isso, é importante o atendimento a este público, por alcançar cada um deles e toda a família.

Em relação aos deficientes auditivos (surdos), segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis, existem cerca de 170 mil surdos no Brasil, de acordo com o último censo realizado, no ano de 2000. O fato é que, para estarem inseridos, é necessário tanto a infra-estrutura para atender as suas necessidades como o conhecimento de sua língua - a LIBRAS, língua oficial brasileira desde 2003, assinada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

A aprendizagem desta língua tem se tornado uma necessidade para todos, até para o mercado de trabalho, já que, segundo a Lei de Cotas¹, criada para incentivar a inclusão de deficientes no mercado de trabalho, é obrigatória a contratação de 2 a 5% de deficientes em empresas com mais de 100 funcionários. Por isso, é importante que os demais empregados tenham o conhecimento da língua, facilitando a comunicação na empresa.

A atividade turística possibilita o intercâmbio entre pessoas e a inclusão social, sendo esta última muito discutida atualmente. Estas características contribuem como uma forma de diferenciação e de responsabilidade social na sociedade.

É observado que a atividade já tem investido na acessibilidade no que diz respeito à infra-estrutura para atender as pessoas com necessidades especiais. Podemos tomar como exemplo o Manual de Acessibilidade elaborado pelo Instituto Brasileiro de Turismo - Embratur, abordando a importância dos empreendimentos e equipamentos turísticos possuírem infra-estrutura com facilidades de acesso que atendam aos portadores de deficiência, permitindo a cidadania e acesso a estes locais.

¹Segundo a Lei nº 8 213/91, artigos 89 a 93, as empresas que possuem de 100 a 200 funcionários, devem possuir, entre seus funcionários um percentual de 2% de deficientes; de 201 a 500 funcionários: percentual de 3%; de 501 a 1.000 funcionários: percentual de 4% e mais de 1.001 funcionários: percentual de 5% de deficientes.



Além disso, a nova matriz de classificação da Associação Brasileira de Indústria de Hotéis - ABIH possui, entre os seus itens avaliadores de hotéis, a análise da infra-estrutura e facilidades de acesso a deficientes, como também a obrigatoriedade de todos os estabelecimentos hoteleiros possuírem parte dos seus apartamentos e instalações em geral adaptados para pessoas com necessidades especiais.

No entanto, não é visto a mesma atenção com os deficientes no ensino do turismo. Há a necessidade da aprendizagem de línguas, no intuito de facilitar a comunicação entre pessoas, como o inglês e espanhol. No entanto, não é observado o ensino da LIBRAS nos cursos, mesmo sendo uma língua oficial brasileira.

Portanto, visando atender a necessidade do mercado, bem como incentivar a inclusão dos deficientes na sociedade, é necessária a implantação desta disciplina nos cursos de turismo. Confirma Ansarah (2002. p. 19), quando afirma que "freqüentemente as necessidades do setor forçam o sistema educativo a direcionar a formação acadêmica para o desenvolvimento de certas habilidades a fim de aumentar a produtividade e atender às exigências do mercado globalizado".

Tendo o turismo a necessidade de reciclar as suas disciplinas, é imprescindível a necessidade de implantação da disciplina "LIBRAS Aplicada ao Turismo". Os objetivos são os seguintes: propiciar aos alunos um maior entendimento das características da acessibilidade e inclusão social, incentivar nos alunos uma consciência de inclusão de todos os públicos na atividade turística, identificar e entender as principais tendências da acessibilidade no mundo atual com ênfase na atividade turística e levar aos alunos a aprenderem sinais de LIBRAS.

Em sua Ementa e Conteúdo Programático têm-se como sugestões:

- Acessibilidade: Histórico e Evolução: Conceituação de Acessibilidade, Surgimento e Evolução da Acessibilidade;
- Tipos de Deficiência: Conceituação de Deficiência, Tipos de Deficiência, As Seis Barreiras da Deficiência e Símbolos Utilizados;
- Turismo e a Inclusão Social: Turismo como atividade de inclusão, Definição e Histórico da Inclusão Social e Normas da Embratur na Inclusão Social e Acessibilidade;
- História e Surgimento da LIBRAS: Histórico e Características da LIBRAS, O Deficiente Auditivo e seu perfil no Mundo, no Brasil e em Pernambuco e Sinais de LIBRAS aplicados ao turismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade turística não deve ser vista apenas no ponto de vista econômico e denominado como o deslocamento de pessoas. O turismo também deve ser considerado como um instrumento de desenvolvimento social, auxiliando na inter-relação e integração das pessoas.

Dentre as suas diversas atividades que possam ser desenvolvidas é importante que os profissionais das áreas relacionadas a turismo estejam preparados para lidar com diferentes tipos de público. Diante deste fato, faz-se necessário que a própria instituição onde estes futuros técnicos estudam disponha de disciplinas que os auxiliem nesta responsabilidade.

No intuito de saber lidar com os deficientes auditivos nos serviços relacionados a turismo e na sociedade em geral é indispensável a adição da LIBRAS Aplicada ao Turismo como disciplina nas instituições de ensino do turismo. A proposta é facilitar a compreensão e comunicação com este público, bem como auxiliar o fomento da inclusão social dos surdos na



sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSARAH, Marília G. dos Reis. Formação e capacitação do profissional em turismo e hotelaria: reflexões e cadastro das instituições educacionais do Brasil. São Paulo: Aleph, 2002. (Série turismo)

DIAS, Reinaldo. Introdução ao Turismo. São Paulo: Atlas, 2005.

Economia do Turismo - uma perspectiva macroeconômica 2003 - 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1379>

. Acesso em 25 de junho de 2009.

Empregos do turismo representaram 6,1% do total de ocupações da economia em 2006 Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2009/06/02/materia.2009-06-02.6703197659/view>>. Acesso em 25 de junho de 2009.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS. Disponível em:< <http://www.feneis.org.br/page/quantitativo.asp>>. Acesso em 25 de junho de 2009.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS. Disponível em:< <http://www.feneis.org.br/page/quantitativo.asp>>. Acesso em 25 de junho de 2009.

Manual de recepção e acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a empreendimentos e equipamentos turísticos. Disponível em: < <http://www.andep.org.br/deficiencia.htm>>. Acesso em 25 de junho de 2009.



A CONSTRUÇÃO DO SABER MATEMÁTICO NA CRIAÇÃO DE JOGOS DE RPG TRADICIONAIS E ELETRÔNICOS: UM ESTUDO DE CASO

Danilo Lemos Batista

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de reflexões acerca das atividades desenvolvidas no projeto RPG e Matemática no Valadares (que existe desde 2007). No projeto, alguns alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Governador Valadares, em Aracaju-SE, participam de seções de jogos de RPG (Role Playing Game) tradicional (de mesa) cujas aventuras são permeadas de situações-problema que envolvem conhecimento matemático para sua resolução e, posteriormente, numa segunda etapa do projeto, devem desenvolver jogos eletrônicos de RPG, com o software RPG Maker 2003, de maneira que elaborem, durante o gameplay¹, situações cujo objetivo seja contextualizar o conhecimento matemático. O objetivo das ações do projeto é promover a contextualização do conhecimento matemático estudado nas aulas regulares através da sua aplicação nas situações apresentadas no contexto dos jogos (tanto no formato tradicional quanto no eletrônico).

Alguns trabalhos anteriores já se apoiaram na construção de jogos com o RPG Maker para promover a aprendizagem de conteúdos matemáticos, tais como os de Nascimento e Reis (2007) e o de Rosa (2004). No primeiro os autores orientaram a criação do jogo Math City, elaborado, em conjunto, por professores, pais e alunos do 6º ano; enquanto no segundo o autor coordenou a criação de um jogo que envolvia situações problema relacionados ao Conjunto dos Números Inteiros, também com alunos do 6º ano.

O toque de inovação do presente trabalho se dá na análise das ações desenvolvidas com os dois tipos de jogos de RPG: o tradicional e o eletrônico. Considerando que as diferentes plataformas utilizadas nos dois contextos permitiriam uma diversidade de observações, julgamos que alguns resultados poderiam nos fornecer subsídios para possíveis reformulações das ações do projeto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Morin (2000), a educação do futuro deve promover o conhecimento que permita situar tudo num "contexto planetário". Ele defende que

É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (...), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer os

¹Tudo o que acontece desde o início até o final do game..



problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. (MORIN, 2000, p.35)

Nesse caso, para desenvolver um conhecimento concebido dentro da complexidade, do contexto e de modo multidimensional, a educação deve promover a "inteligência geral, (...) que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular" (MORIN, 2000).

Lévy (2003, p. 28) define uma Inteligência Coletiva como sendo "uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências". Nesse contexto, procurando compor um cenário teórico que nos orientará na busca de respostas acerca da forma como ocorre a aprendizagem em ambientes enriquecidos pelos jogos eletrônicos, outro conceito de Lévy utilizado é o das Tecnologias da Inteligência. Segundo ele

Levar em conta as tecnologias intelectuais permite compreender como os poderes de abstração e de raciocínio formal desenvolveram-se em nossa espécie. A razão não seria um atributo essencial e imutável da alma humana, mas sim um efeito ecológico, que repousa sobre o uso das tecnologias intelectuais variáveis no espaço e historicamente datadas. (LÉVY, 2006, p. 152)

Nesse sentido, o jogo no estilo RPG permite que aspectos relacionados às idéias fundamentadas na construção de uma inteligência coletiva sejam desenvolvidos. Segundo Rodrigues (2004, p. 63) "o RPG é uma forma específica de atividade, com sentido e função social. O Roleplaying Game é um jogo de produzir ficção manifesta oralmente e em grupo", sendo assim, o repertório dos jogadores é elemento fundamental para a criação de aventuras interessantes, considerando que a riqueza de experiências produzidas pelos participantes está relacionada ao leque de conhecimentos dos jogadores e à forma como esses estruturam e combinam esse conhecimento.

A inserção dos jogos eletrônicos no processo tem fundamental importância para o desenvolvimento de algumas habilidades que não são inerentes ao jogo RPG tradicional. No entanto, as potencialidades relacionadas ao seu uso podem ampliar algumas habilidades requeridas no jogo de RPG, pois como afirma Alves "a simulação presente nas imagens interativas, na realidade virtual (RV), nos jogos eletrônicos e nas diferentes telas nas quais estamos imersos amplia a imaginação e o pensamento." (2005, p. 31). Nesse mesmo sentido, e reforçando a proposta de promoção da inclusão do indivíduo na sociedade digital, através dos jogos eletrônicos, Moita defende que

Os games, embora com algumas semelhanças, em sua elaboração, com os jogos tradicionais, permitem, para além da possibilidade de simulação, de movimento, de efeitos sonoros (...), uma interação com uma nova linguagem, oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais, da transformação do computador em aparato de comunicação e da convergência das mídias. Proporciona, assim, novas formas de sentir, pensar, agir e interagir. (MOITA, 2007, p. 21)

A adoção dos jogos digitais nas atividades, então, promoveria uma aprendizagem



significativa, permitindo a integração dos saberes. E reconhecendo as especificidades do saber matemático, tais como o rigor formal, a abstração, o raciocínio lógico-dedutivo percebe-se que o uso das tecnologias digitais podem promover seu desenvolvimento.

METODOLOGIA

Os procedimentos usados no decorrer do estudo são os adequados à pesquisa qualitativa. O processo de estudo é o estudo de caso comparativo, considerando a natureza subjetiva dos dados primários coletados. A investigação, de natureza exploratória, analítica e explicativa, se deu com os 7 alunos participantes do grupo de jogadores, que preenchem uma ficha de inscrição com questionário, e a coleta de dados se deu através de observação direta, durante os jogos ou na elaboração dos games no computador. Considerando as definições das tendências de Sánchez Gamboa (1989), citado por Fiorentini (2006, p.65), foi utilizada, uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, que "parte do pressuposto de que a solução dos problemas educacionais passa primeiramente pela busca de interpretação e compreensão dos significados atribuídos pelos envolvidos". Nesse caso, o processo de investigação consistiu em desvendar os significados ocultos pertinentes ao fenômeno estudado, através da interpretação dos fenômenos e dos discursos.

RESULTADOS

Os resultados observados devem considerar cada etapa do projeto: a primeira, quando os alunos eram apresentados ao jogo tradicional de RPG; e o segundo, quando os alunos deveriam criar seus jogos eletrônicos utilizando o RPG Maker. Na primeira etapa, durante a aventura paradidática, elaborada previamente, os alunos apresentavam soluções de forma oral aos problemas pelos quais se deparavam. Nesse caso, alguns aspectos do saber matemático, tais como o rigor formal e a linguagem não foram tão desenvolvidos, já que houve uma flexibilização em permitir um discurso informal, condizente com a atividade lúdica.

Na segunda etapa, quando os alunos começaram a usar o software para criação do jogo eletrônico, dois pontos importantes foram observados: um foi relacionado à apropriação da tecnologia nova, pois nenhum deles conhecia o RPG Maker; e outro sobre a implementação das situações problema matemáticos em situações de gameplay. A observação do primeiro ponto demonstrou certa naturalidade dos aprendizes em utilizar os recursos do programa a partir de uma introdução superficial das funcionalidades. Os recursos de criação de eventos do game também permitiram a compreensão de algumas idéias utilizadas em estruturas de linguagem de programação. O segundo ponto observado, acerca da maneira como os alunos inseriam os desafios dentro dos jogos, leva à constatação das limitações acerca dos tipos de situações problema apresentadas a esses alunos, que sempre optavam por implementar problemas do tipo "calcule" e "efetue" para que as personagens pudessem avançar no jogo. Nesse caso, embora o rigor formal e a linguagem se preservassem, o raciocínio lógico-dedutivo, pertinente ao saber matemático e um dos aspectos que permitem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de problemas não foram tão bem desenvolvidas, visto que os exemplos apontados são resolvidos através de aplicação de fórmulas memorizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma avaliação do estudo realizado leva a crer que, embora a contextualização dos conteúdos matemáticos tenha se realizado, principalmente durante as seções dos jogos de RPG tradicionais, cujas aventuras foram planejadas pelo professor, o uso dos recursos computacionais ainda carecem de orientações que direcionem a implementação de situações



problema nos jogos eletrônicos. Espera-se que isso possa promover o desenvolvimento de habilidades necessárias ao uso de estratégias que privilegiem a interação de saberes e valorize o uso do ambiente informatizado como recurso que promove a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Lynn R. G. *Game Over: Jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura, 2005.
- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FIORENTINI, Dario. LORENZATO, Sérgio. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MOITA, Filomena. *Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @*. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NASCIMENTO, Vilmar Andrade do. REIS, Francisca das Chagas Soares. *O desenvolvimento do jogo Math City em um contexto colaborativo: pais, professores e alunos para a construção de conceitos matemáticos*. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/van.pdf>>. Acesso em: 29 de jun. 2009.
- RODRIGUES, Sônia. *Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.



PROJETO TRAVESSIA: NOVOS TEMPOS, OUTROS RUMOS _ UMA METODOLOGIA DE ENSINO, VOLTADA A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Diego Rafael Ferreira de Oliveira- EENSA

INTRODUÇÃO

O Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco _ Projeto Travessia, lançado pelo Governo de Pernambuco em junho de 2007 e implementado pela Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de corrigir a distorção idade-série. Trata-se de um programa de correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental e Médio, que desenvolve ações direcionadas ao ensino regular, de forma a assegurar a alfabetização em idade adequada e a qualidade no ensino em todos os níveis.

Tem como didática a educação continuada e um trabalho integrado entre professores e alunos. Apresenta uma metodologia de ensinoaprendizagem plenamente substanciada pela utilização das Tecnologias na Educação, com uma abordagem autodirigida e focada nos alunos.

Conforme Belloni (2001, p. 28), "os modos de aprender dos alunos ainda são uma incógnita para a maioria dos professores. Conhecer os métodos de aprendizagem mediatizada são fundamentais para compreendermos os processos da auto-aprendizagem."

As Tecnologias na Educação enriquecem a ação pedagógica, favorecendo uma interatividade entre os agentes desse processo: professor e aluno. Sendo assim, o presente trabalho visou identificar se os alunos aprovam a metodologia de ensinoaprendizagem do Projeto Travessia e como a utilização das Tecnologias na Educação estimula o seu processo de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, a palavra tecnologia vem do grego (tékhne e lógos), significando, respectivamente, a idéia de, "artesanato, "indústria" e ao conceito de palavra, "tratado", "estudo", "ciência". Assim, para os filósofos gregos a tékhne não era um ofício ou arte qualquer, mas aquela que deveria ser realizada de acordo com o estudo, com a ciência.

Conforme Ihde (1993, cap.2),

três aspectos são essenciais para a caracterização do que é tecnologia: Primeiro, uma tecnologia deve ter um componente tangível, palpável, um elemento material. Segundo, o elemento material, condição de base, deve fazer parte de algum conjunto de ações humanas culturalmente determinadas. Terceiro, deve haver uma relação entre o objeto material e as pessoas que os usam, idealizam ou concebem (design), constroem, modificam.



A utilização de Tecnologias na Educação corresponde a uma pedagogia ativa que atenda as necessidades e anseios de uma sociedade que tem a comunicação como processo mediador da educação. Esse processo configura-se por uma alfabetização áudio-visual, coletiva e interativa que de certa forma desestabilizam os processos de organização tradicionais de ensino. Os atuais recursos da Tecnologia na Educação e os novos meios digitais trazem novas formas de ler, de escrever, de pensar e agir.

Segundo Belloni (1999, p. 73) "[...] tudo depende da pedagogia de base que inspira e orienta estas atividades: a inovação ocorre muito mais nas metodologias e estratégias de ensino do que no uso puro e simples de aparelhos eletrônicos".

Conforme afirma Belloni (1999, p. 102-103),

Um processo educativo centrado no aluno significa não apenas a introdução de novas tecnologias na sala de aula, mas principalmente uma reorganização de todo o processo de ensino de modo a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem. Esta verdadeira revolução na prática pedagógica implica um conhecimento seguro da clientela: suas características socioculturais, suas necessidades e expectativas com relação àquilo que a educação pode lhe oferecer.

Repensar a prática pedagógica, através de novas ferramentas tecnológicas, é sem dúvida distribuir socialmente o conhecimento de uma forma mais sistematizada. Conhecer as aplicações pedagógicas das Tecnologias na Educação é elevar o padrão de qualidade, capaz de democratizar e universalizar o acesso a educação. Desta forma, as ferramentas tecnológicas traduzem possibilidades pedagógicas à educação.

Segundo Moraes (1997),

precisamos colocar o conhecimento a disposição do maior número possível de pessoas, possibilitando a criação de potencialidades comunicacionais; criando também uma atmosfera de investigação, colaboração e reflexão crítica, permitindo uma aprendizagem contínua, permanente e autônoma.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado com os alunos do Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco _ Projeto Travessia, em escolas da rede estadual de ensino: Escola de Referência em Ensino Médio Jarina Maia (EREMJM), onde foram aplicadas nas turmas A, B, C e D e na Escola Estadual Nossa Senhora Auxiliadora (EENSA), nas turmas A e B, ambas localizadas no município de João Alfredo _ Pernambuco. As entrevistas foram realizadas no período de Junho, do ano 2009. Os dados foram obtidos através de questionário, um total de 150, aplicados aos alunos das respectivas escolas.

O questionário utilizado foi constituído por cinco questões objetivas, com quatro alternativas de múltipla escolha.

As questões estavam relacionadas à metodologia de ensino do Projeto Travessia, programa este, plenamente substanciado pelas Tecnologias na Educação. Depois de recolhido os questionários, foi feito um levantamento e reconhecimento se os alunos aprovam a metodologia de ensino/aprendizagem e a utilização das Tecnologias na Educação, como uma



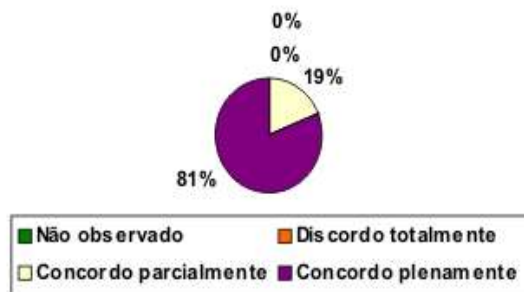
abordagem autodirigida e focada nos alunos.

O resultado é representado da seguinte forma: em todas as questões objetivas foram utilizadas regra de três para encontrar os percentuais e elaborar os gráficos.

RESULTADOS

Através da pesquisa concluímos que a metodologia de ensino do Telecurso atinge os objetivos esperado pelos alunos (gráfico 1), ou seja, utiliza-se de uma abordagem focada no aluno e autodirigida, onde o fundamental não é o ensinar propriamente dito, mas sim facilitar a aquisição do conhecimento pelo aluno através da exposição e troca de experiências, pois 81% concordaram plenamente com a questão.

Gráfico 1: A Metodologia de Ensino do Telecurso promove o atingimento de seus objetivos?



Uma das principais características das Tecnologias na Educação é facilitar uma maior flexibilidade, que conseqüentemente estimula o processo de aprendizagem. Como mostra o gráfico 2, a seguir, 84% dos alunos concordaram que os recursos tecnológicos promove maior flexibilidade, acomodam os diversos estilos de aprendizagem e oferecem uma gama de tópicos a serem trabalhados.

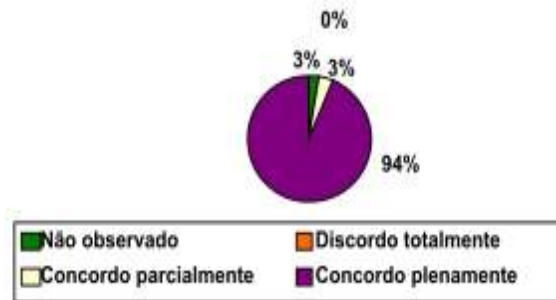
Gráfico 2: A utilização das Tecnologias na Educação facilita uma maior flexibilidade e conseqüentemente estimula o processo de aprendizagem?



O resultado da pesquisa demonstrou que os alunos aprovaram com 94% a parceria entre o Projeto Travessia e as Tecnologias na Educação (gráfico 3) a qual estimula o pensamento crítico do aluno, através dos diversos tipos de atividades, incentivando assim, uma melhor assimilação dos conteúdos teoricamente estudados.

Gráfico 3: O Projeto Travessia em parceria com as Tecnologias na Educação estimula ao pensamento crítico através dos diversos tipos de atividades?





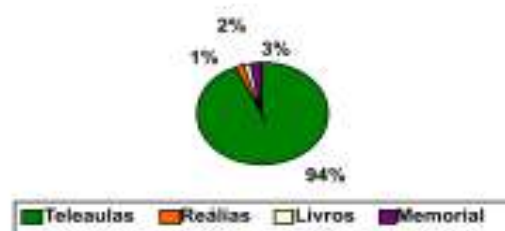
Os alunos avaliaram as atividades que mais contribuíram para o seu processo de aprendizagem (gráfico 4), sendo este resultado o mais diversificado entre todos os outros:

Gráfico 4: Quais foram as atividades mais importantes no processo de aprendizagem?



Foi avaliado também quais eram os materiais primordiais e de extrema importância para a compreensão dos conteúdos estudados (gráfico 5). Os alunos aprovaram com 94% as Teleaulas, e que por sinal, é o Recuso Tecnológico "chave" tanto na explanação, quanto no entendimento das aulas do Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco _ Projeto Travessia, transgredindo uma abordagem autodirigida e focada nos alunos.

Gráfico 5: Dentre os materiais citados abaixo qual é primordial para a compreensão dos conteúdos estudados?



Considerações Finais

O sucesso do Projeto Travessia depende muito da definição e implementação de uma metodologia de ensino-aprendizagem apropriada à linguagem tecnológica, suportada pelas diversas Tecnologias na Educação, com processos estruturados, objetivos definidos e, um desenho instrucional que contemple todas as etapas e agentes do processo, bem como suas avaliações.

Nenhuma tecnologia pode resolver todos os tipos de problemas, no entanto, o aprendizado depende mais da forma como esta tecnologia está aplicada ao ensino, do que do tipo de tecnologia utilizada.

Em síntese, observa-se que as Tecnologias na Educação pode efetivamente ampliar os horizontes, não só pela ação pedagógica, favorecendo uma interatividade entre os agentes desse processo, neste caso: professor e aluno, mas acima de tudo ao proporcionar novas competências e novas formas de aprendizado.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLONI, M. L. O que é Mídia e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 28.
- BELLONI, Maria. L. Educação a Distância. Campinas, SP: Associados, 1999. p. 73.
- IHDE, D. Philosophy of Technology: An Introduction. New York, Paragon, 1993. cap.2.
- BELLONI, Maria. L. Educação a Distância. Campinas, SP: Associados, 1999. p. 102-103.
- MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.



OS IMPACTOS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS E OS REFLEXOS DESTA INTERAÇÃO EM NOSSA SAÚDE

*Diego Rafael Ferreira de - EENSA,
Sueli Lundgren Austregésilo-FAINTVISA/AESVISA*

INTRODUÇÃO

A constatação e divulgação em massa de que as mudanças climáticas estão ocorrendo em ritmo mais acelerado do que o previsto vem gerando quadros de preocupação não só no mundo científico, mas também para a população em geral. O aquecimento do planeta parece inevitável e, só mesmo com a conscientização de todos, pode existir alguma chance de amenizar este cenário, ou pelo menos de manter a Terra habitável e com saúde.

As alterações climáticas trarão impactos negativos na biodiversidade, na agricultura, nos regimes hídricos e, sobretudo, para a saúde pública.

A mudança climática não cria doenças novas, apenas exacerba problemas que já existem atualmente como doenças endêmicas, desnutrição e pobreza. (CONFALONIERI, 2002.).

Mencionando diagnósticos contidos no relatório do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC, 2001), ele afirmou que o aumento da temperatura pode reduzir a produção de alimentos nas regiões tropicais, causando mais desnutrição e doenças.

Este trabalho tem como objetivo discutir, através de pesquisa bibliográfica, quais os principais impactos das mudanças climáticas na biodiversidade, na agricultura, nos regimes hídricos e principalmente na saúde pública; relatando assim as medidas necessárias a serem tomadas para minimizar os impactos das mudanças climáticas e os reflexos desta interação em nossa saúde.

REFERENCIAL TEÓRICO

A biodiversidade será afetada na medida em que as espécies terão que se adaptar a novos regimes climáticos, usará da migração para procurar locais mais adequados ou mesmo se extinguirão (Tab. 1). Isto causará a perda dos serviços ecossistêmicos, além das conseqüências graves para o equilíbrio natural, do patrimônio genético e dos conhecimentos tradicionais, tudo isso trazendo prejuízos às indústrias farmacêuticas e químicas, pois muitos medicamentos valiosos perdem-se definitivamente sem ao menos terem se tornado conhecidos.



Tabela1. Aqui está um pouco do que as mudanças climáticas poderá levar a biodiversidade. (FONTE: IPCC).

Classe	Ameaçada criticamente	Ameaçada	Vulnerável	Sub -total ameaçada	Extinta
Mamíferos	181	339	617	1137	77
Aves	182	326	684	1192	132
Répteis	55	79	159	293	23
Anfíbios	30	37	90	157	7
Insetos	46	118	393	557	72
Plantas	1046	1291	3377	5714	92
Outras	438	456	1223	2117	408
Total	1978	4001	6543	11167	811

Conforme Conrado (et al, 2005),

a agricultura sofrerá abalos com a mudança do regime de chuvas e modificações nos solos, com perda de produtividade, prejuízos à segurança alimentar, causando migrações e conflitos. Os regimes hídricos sofrerão modificações pluviométricas que, segundo a região poderão causar estresse hídrico ou enchentes, com evidentes prejuízos em todas as áreas.

Os impactos das mudanças climáticas, no entanto não está restrito ao Semi-Árido. Além da Caatinga, a Amazônia e o Cerrado serão afetados. A Amazônia, por exemplo, enfrentará uma savanização, com a floresta tropical úmida dando lugar à savana e consequentemente, porque não, a um deserto.

Uma revolução ambiental sustentável é necessária, baseada na valorização de produtos e serviços dos ecossistemas, como água potável, biodiversidade, seqüestro de carbono, controle biológico de pragas, polinização, criatórios de peixes e recreação (TILMAN, 2001).

A falta de água potável será um dos fatores cruciais para o aumento das doenças entre as populações. O aumento do nível dos oceanos pode comprometer as reservas de água doce de países inteiros, levando a epidemias de difícil controle (CONRADO et al, 2005).

No aspecto saúde, as mudanças climáticas causarão o aumento e a migração de vetores, o aumento de epidemias e doenças, a redução da produtividade e o aumento dos gastos com medicamentos e cuidados à saúde. Nas favelas pela deficiente coleta de lixo e má drenagem (Fig. 1, por exemplo), poderão ocorrer surtos de leptospirose.



Figura 1. Deficiência na coleta de lixo e má drenagem, poderão ocorrer surtos de leptospirose.

No caso dos fenômenos de seca, segundo Canfalonieri (2002),

a saúde da população é afetada inicialmente pela condição de fome epidêmica, que leva a um sistema imunológico deprimido, à migração e a problemas sócio-econômicos, todos trazendo um risco aumentado de infecções. Os problemas de saúde exercerão pressão na infra-estrutura de saúde pública, causando super-ocupação de serviços, degradando o atendimento. A seca também traz incêndios florestais, causando doenças respiratórias e espalhando os vetores de doenças, como o mosquito transmissor da malária para os centros urbanos, aumentando assim sua área de risco (Figs. 3 e 4, por exemplo).

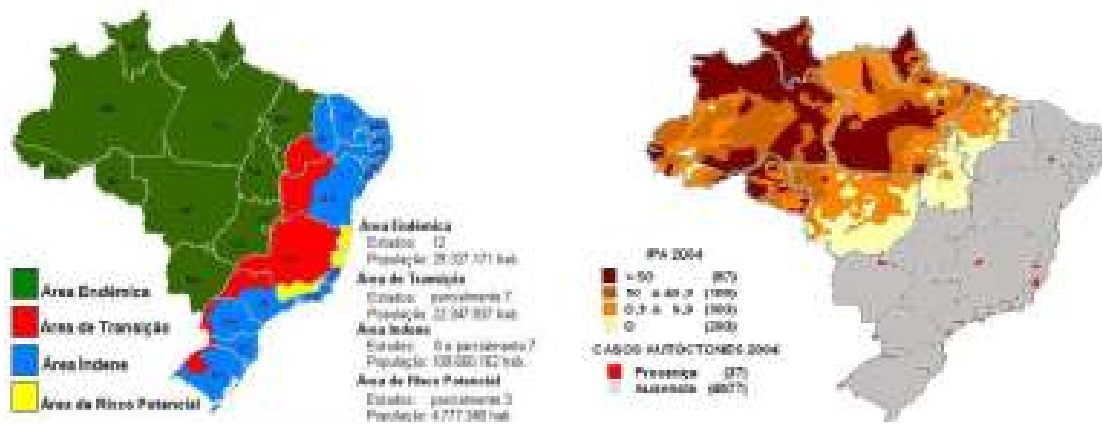


Figura 3. Área de risco para a febre amarela silvestre Brasil, 2003. FONTE: SVS/MS.

Figura 4. Migração do mosquito transmissor da febre amarela para os centros urbanos, 2004. FONTE: SVS/MS.

Com mais pessoas doentes e/ou afetadas por desnutrição (Fig. 5 e 6, por exemplo), a produtividade cai e ocorre um aumento dos gastos com medicamento e cuidados à saúde. A economia dos países, principalmente os em desenvolvimento, poderá ser seriamente abalada em um quadro como esse.



Figuras 5 e 6. Crianças com desnutrição: ocorre um aumento dos gastos com medicamento e cuidados à saúde.

Um grupo de pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), após anos de pesquisas, criaram o Índice de Vulnerabilidade Geral (IVG) que é calculado a partir da média aritmética de três outros indicadores.

Composto pela ponderação de dados sobre a incidência de algumas doenças (IVE _ Índice de Vulnerabilidade Epidemiológica), as condições de vida da população (IVSE _ Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica) e as oscilações do clima (IVC _ Índice de Vulnerabilidade Climatológica), que se propõe a apontar o quanto uma certa região está sensível aos danos da transformação climática.

$$IVG = IVSE + IVE + IVC$$

3

No ranking dos estados brasileiros, foi significativa a diferença entre o IVG do primeiro e último lugar (0,13 e 0,64, respectivamente). O melhor colocado, Rio Grande do Sul, foi seguido de perto por Mato Grosso do Sul (0,14). (CHAGAS; MARQUES, 2007).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através de investigação bibliográfica, priorizando aspectos que relacionam as mudanças climáticas e a saúde no Brasil. Foram observados variáveis que participam diretamente desse processo; tais como: água potável, agricultura e fenômenos da seca.

Ressaltamos em nossa pesquisa Índices Estatísticos importantes como o Índice de Vulnerabilidade Geral (IVG) que é calculado a partir da média aritmética de três outros indicadores: o Índice de Vulnerabilidade Socioeconômico (IVSE), Índice de Vulnerabilidade Epidemiológica (IVE) e o Índice de Vulnerabilidade Climatológica (IVC), que inferem aspectos essenciais aos mecanismos desta interação.

Realizamos assim uma comparação entre IVG de alguns estados brasileiros, identificando áreas endêmicas e áreas de transição brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabemos as alterações climáticas influirão na biodiversidade, na agricultura, nos regimes hídricos e, sobretudo, na saúde pública. Estamos diante de uma situação sem precedentes na história da humanidade que nos coloca diante de novos desafios políticos e filosóficos. As mudanças climáticas, não é um problema individual e nem só de governo, mas de todos. É preciso haver uma conscientização da população mundial para que ainda haja a possibilidade de se fazer algo. É uma luta contra o "relógio", como se uma "bomba do tempo" estivesse ativada, correndo o risco de explodir a qualquer momento. Por isso precisamos agir com rigor e grandeza. E precisamos agir rápido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONFALONIERI, U. E. C. Global environmental change and health in Brazil: review of the present situation and proposal for indicators for monitoring these effects. In: Hogan, H.J and M.T. Tolmasquim. Human Dimensions of Global Environmental Change - Brazilian Perspectives. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2002.
- IPCC. Painel Intergovernamental para as Mudanças Climáticas. Climate Change 2001: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Genebra, Suíça, 2001.
- TILMAN, D. et al. Forecasting Agriculturally Driven Global Environmental Change. Science's Compass Review. Vol. 292, 13 de abril de 2001. Disponível em: <www.sciencemag.org>. Acesso em: 29 nov. 2007.
- CONRADO, D. et al. In: Vulnerabilidades às mudanças climáticas. Minas Gerais, 2005. p. 4-9.
- CHAGAS, C.; MARQUES, F. Saúde e ciência para todos: Nova metodologia avalia as relações entre o clima e a saúde. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/ccs/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=101&infoid=1247&sid=9&tpl=printerview>. Acesso: 03 fev. 2008.



BULLYING: QUEM NÃO SOFREU?

Dilson Ferreira da Luz Filho, Catarina Laurêncio Gondim, Luciano Borges de Souza e Maria Selma Duarte Ludgero.

INTRODUÇÃO/ HISTÓRICO: LUCIANO BORGES

Nos diferentes momentos históricos que a humanidade viveu e ainda vive; a violência, o preconceito, a intolerância e o desamor com o próximo sempre esteve presente. Podemos citar o holocausto como um dos exemplos máximos da crueldade do homem para com seu semelhante; o sistema prisional brasileiro que infelizmente mais contribui com a perpetuação na continuidade de um indivíduo marginal, no sentido daquele que de fato está à margem da sociedade organizada. Sociedade esta, que a cada dia pede por socorro em busca de referências, de um norte que indique o caminho mais correto para suas ovelhas errantes.

Normalmente, na agitação diária em que somos submetidos, não nos damos conta que existem não só essa violência, mais clara de ser identificada, portanto mais fácil de ser combatida, julgada e condenada. A escola, que deveria ser prioritariamente um espaço de aprendizado, não só de lições acadêmicas, mas também de lições para o crescimento de cidadãos conscientes e críticos, infelizmente tem sido palco de um tipo de violência silenciosa, cruel e que muitas vezes pode deixar seqüelas na vítima de várias ordens; física, psíquica, emotiva.

Definido como bullying, termo sem tradução para a língua portuguesa, "compreende o conjunto de todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotada por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executado dentro de uma relação desigual de poder"(Aramis A. Lopes Neto, 2008). Dessa forma, entendendo a gravidade da existência do bullying nas escolas, o presente trabalho busca por meio de material bibliográfico, artigos científicos, sites da internet, pesquisa da Fiep publicada em 2009 e na própria experiência dos autores(todos vítimas de bullying), o mesmo busca dar uma contribuição para que se pense a prática da intolerância não como algo natural, aceitável, mas que se crie na escola um espaço de fomento ao respeito como bem inviolável e que se possa construir a partir disso uma sociedade mais justa, fraterna; de indivíduos sadios, críticos, e que acima de tudo entenda a diferença como algo positivo e necessário, pois o verdadeiro conhecimento só "avança nas contradições"(Edgar Morin, 1997).

CAUSAS E CONSEQÜÊNCIAS: MEMORIAIS DE SELMA LUDGERO E DILSON LUZ.

Durante minha infância e adolescência(Selma Ludgero) passei por diversas situações vexatórias nas escolas que estudei, pelo simples fato de não ter uma família aparentemente estruturada como as demais; pois sou filha de mãe solteira.

Não conseguia compreender na época o que havia de estranho nisso, e no que realmente poderia estar errado em mim, mas de tanto ser "apontada" pelos demais colegas, passei a



acreditar que realmente era diferente e que deveria agir com tal, sendo assim, passei a ser uma criança bastante agressiva, ansiosa, insegura e intimidada. Tais sentimentos e toda essa circunstância, fez brotar em mim uma acentuada baixa estima além de um medo extremo de enfrentar a realidade, causando uma enorme dificuldade em conviver em sociedade.

Com o passar do tempo, esse tipo de estrutura familiar começou a se tornar mais "comum" e por isso mais aceitável, isso fez com que minha vergonha fosse atenuada, mas apesar disso, nunca deixei de ouvir comentários que me magoavam profundamente e que, de certa forma, me excluía do grupo que eu queria fazer parte. Na época, meado dos anos 80, aqui no Brasil o bullying ainda era totalmente desconhecido, e, o mais interessante nisso tudo era que os agressores eram vistos como "normais" por aqueles que constituíam o ambiente escolar, e nós os alvos, vistos como protagonistas de possíveis transtornos.

No meu caso(Dilson Luz), tudo começou já na época de ginásio. Eu era baixinho, estranho e de personalidade forte. Por isso, passava a maior parte do tempo, ora sozinho, ora me defendendo dos mais fortes, que sempre que podiam davam tapas em minha cabeça. E como revidava, nem sempre me saía bem. Pois, eram dois, três e até quatro contra um. Uma verdadeira covardia! Eu tirava minha forra em plena partida de futebol, dando vários dribles desconcertantes, humilhando os "grandões", que eram motivo de chacota para torcida. Daí, no outro dia e eles vinham contudo! Nunca me queixei na coordenação, pois achava humilhante a idéia de não poder resolver meus próprios problemas. E tratava de descontar toda minha ira no futebol e nos estudos. Os anos foram passando e com eles vieram o tão sonhado respeito. Pois, nos trabalhos de classe e provas de matemática, física e química, eles sempre necessitavam da minha ajuda. E foi só assim, que consegui escapar do bullying e eles a passarem de ano.

Segundo Cleodence Fante, 2004, as causas desse tipo de comportamento abusivo são inúmeras e variadas. Deve-se à carência afetiva, à ausência de limites e ao modo de afirmação de poder e de autoridade dos pais sobre os filhos, por meio de "práticas abusivas" que incluem maus-tratos físicos e explosões emocionais violentas. Em sua pesquisa, inicialmente no interior de São Paulo, em escolas públicas e privadas do ensino médio e fundamental, com um universo de 1.761 alunos, foi evidenciado que 49% dos alunos estavam envolvidos neste fenômeno. Desses, 22% figuravam como "vítimas". 15% como "agressores" e 12 % como "vítimas-agressoras", denominação dada pela própria autora.

De acordo com a pesquisa da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), realizada em 2002 em diversos municípios da cidade do Rio de Janeiro, num quantitativo de 5.875 estudantes do ensino fundamental, revelou que mais de 40% desses alunos admitiram ter envolvimento direto com o bullying, seja como alvo (16%), seja como alvo-autores (12,7%) e como autores propriamente dito deste fenômeno. Segundo a ABRAPIA, existem algumas características que destacam a atuação e o papel de cada indivíduo neste processo, tais como: àqueles que são alvos do bullying, os que sofrem a ação diretamente; àqueles que são alvos-autores, pois oscilam entre os que agredem e os que são agredidos; àqueles que são efetivamente autores do bullying, este só praticam tal ato e por último, aqueles que são testemunhas, ou seja, estes não sofrem nem praticam o bullying, mas convivem em um ambiente onde tal fenômeno ocorre.

Importante salientar que neste circuito, apesar do alvo ser o indivíduo que sofre as conseqüências aparentemente mais danosas, os demais integrantes deste cenário também convivem com seus respectivos danos. Aquele que pratica o ato, os autores, conforme identificado anteriormente, de uma forma generalizada, são pessoas que possuem pouca empatia, geralmente relacionados a padrões de famílias totalmente desestruturadas, onde o elo afetivo é praticamente inexistente entre os membros desta sociedade.



O bullying é muito sério, gerando grandes dificuldades nos relacionamentos, no trabalho, dificuldade em cativar amigos, em comunicar-se, na quebra da auto-estima, etc. É algo em que apenas quem sofre tem a noção de como é frustrante querer revidar ou dar fim a humilhação e não poder.

A maioria das vítimas, com o tempo, tenta revidar, mas o desgaste a faz definhando e começar a não mais se preocupar consigo mesma. O que pode acarretar na mudança de hábitos como; comer pouco, se vestir mau, ter má aparência, não ter cuidados com higiene, com seus pertences, perdendo o interesse pelo cotidiano, sendo indiferente à família, se afastando dos poucos amigos, reprovar de ano e até mesmo tentar o suicídio.

Por esses motivos, é de extrema importância que os pais a partir da mudança de hábito do seu filho, tentem identificar o caso, se dirigindo ao estabelecimento de ensino, se informando com os diretores, coordenadores, psicólogos, professores, funcionários e com os próprios alunos. Podendo assim, diagnosticar o problema e solucioná-lo antes de maiores seqüelas.

BREVE VISÃO JURÍDICA/CONCLUSÃO:

Nossa Constituição Federal, lei máxima do país, afirma que todos somos iguais perante a lei, não sendo admitidos preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, ou quaisquer outras formas de discriminação. Mundialmente seguindo a mesma linha, existem os princípios éticos para prevenir a discriminação, sendo esta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a qual dispõe que "toda pessoa tem todos os direitos e liberdades(...), sem distinção alguma de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição".

A violência denominada bullying, fruto de uma conduta anti-social, vêm fazendo de nossos jovens vítimas e algozes há décadas, como inclusive a própria co-autora subscrevente.

No Brasil, não há legislação específica para aplicar sanções a este crime, além de as crianças efetivamente não estarem sob o poder coercitivo do Estado.

A legislação aplicável para o menor de 18 anos é o Estatuto da Criança e Adolescente, ECA, e consagra em seu artigo primeiro sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

A responsabilidade penal de acordo com o ECA, inicia aos doze anos, quando os infratores e não criminosos, então representados, poderão ser forçados a cumprir medidas sócio-educativas, devido a sua condição bio-psicológica ser diversa de uma pessoa adulta.

Nos casos de bullying praticados por maiores de 18 anos, ao qual a lei penal é aplicada, as medidas coercitivas, muito embora não seja específica para este caso, são embasadas no art. 146 do Código Penal que determina pena de detenção de 03(três) anos a quem constranger, mediante violência ou grave ameaça. Embora, a Declaração Universal dos Direitos do Homem já trouxesse elementos protecionistas com o reconhecimento e a proteção dos direitos fundamentais do homem, o bullying nos reporta hodiernamente à ausência da aplicabilidade destas garantias e o descumprimento da nossa legislação.

A aceitação, o respeito e a convivência com as diferenças, historicamente é pretexto de muitas discussões e reflexões de toda sociedade, em especial pais, professores, pedagogos, psicólogos e, agora, juristas.

O bullying não pode ser entendido como mero banalizador para o nível de tolerância da sociedade com relação à violência, mas como um antigo e crescente problema social. Podendo os pais processarem a escola pública ou privada.

O judiciário deve adotar métodos para abordar individualmente as necessidades do



infrator, aplicando intervenções de ordem assistencial, terapêutica e pedagógica visando a superação das circunstâncias desencadeantes da transgressão.

Também alertando que a escola ou colégio também podem exercer o seu papel punitivo e reconstrutor perante os alunos, punindo o agressor com trabalhos sociais no próprio estabelecimento de ensino.

Infelizmente, enquanto a sociedade não estiver preparada para lidar com o bullying, serão mínimas as chances de reduzi-lo. Vivemos um momento social onde a mobilização para encontrar medidas sócio-educativas eficazes a estes menores é fundamental. Não basta transferir o aluno da escola, nem punir a mesma, nem aos pais. Mas, comprometer a sociedade e os educadores para erradicar os fatores sociais que instigam o bullying, e fazer cumprir os precípuos dos direitos fundamentais do homem e do cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aramis, A. Lopes Neto. Bullying - Comportamento agressivo entre estudantes. Jornal da Sociedade Brasileira de Pediatria, 2008.
 2. Constituição Federal de 1988. Saraiva, 2009.
 3. Código Penal Brasileiro. Saraiva, 2009.
 4. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Saraiva, 2009.
 5. FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying. 1ª edição. São Paulo. Verus, 2005.
 6. MORIN, Edgar. Meus Demônios. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- Sites:
1. ABRÁPIA(Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência). Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.abrapia.org.br>> e <<http://www.bullying.com.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2009.
 2. WIKIPÉDIA(EnciclopédiaVirtual). Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>>. Acesso em: 19 jun. 2009.
 3. OBSERVATÓRIO DA INFÂNCIA(Site de Direitos da Criança e do Adolescente) Disponível em: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br>>. Aces



APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA NO CURSO DE BACHARELADO EM HUMANIDADES NA UFVJM "ACADÊMICOS DO FUTURO: AS INOVAÇÕES COMEÇARAM"

Edilene Fernandes Tolentino

INTRODUÇÃO

Vivemos hoje em uma sociedade em rede, onde, se faz necessário que todos os indivíduos saibam operar com as novas tecnologias da informação e comunicação. Um caminho viável para alcançar esse resultado reside na utilização do computador como uma ferramenta tanto de apoio pedagógico como quanto de investigação, comunicação, construção, representação, verificação, análise, divulgação e produção do conhecimento, pois como coloca Litwin (1997, p. 114) temos que o computador atua como ferramenta que possibilita a realização de novas tarefas e novas operações que não poderiam ter sido realizadas sem ele, o que equivale a propor se a tecnologia pode se transformar em ferramenta para pensar. Neste sentido, o presente projeto de pesquisa se propõe a observar a forma como se dá, entre os alunos do Curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, a apropriação tecnológica pelos discentes, através do uso dos laboratórios de Informática, como ferramenta auxiliar no processo ensino/aprendizagem. Na direção do exposto, o objetivo do presente estudo reside em apresentar aos alunos, uma nova proposta de trabalho baseada no uso do laboratório de informática, não apenas como ambiente de pesquisa escolar e ou de digitação, mas, também, como instrumento de ensino/aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Estudos e pesquisas levados a cabo por diversos pesquisadores do Brasil e do exterior - tem demonstrado que, cada vez mais, o uso do computador tem apresentado resultados positivos no que se refere à sua incorporação ao cotidiano escolar. Sobretudo, temos que grande parte destes estudos tem apontado como caminho mais eficaz para a consecução de propostas baseadas no uso da informática a implantação de projetos que priorizam uma perspectiva interdisciplinar e construtivista. Dessa forma, à luz de tais proposições, a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação nas salas de aula implica em novos projetos, muitas vezes fundamentados em concepções de ensinar e aprender diferentes das propostas existentes nos modelos curriculares vigentes, sobretudo, no que se refere à sua atuação conjunta de professores de outras disciplinas. Nesse "novo" contexto o professor passa a ser um sujeito crítico/reflexivo, que não trabalha isoladamente do resto da escola, pois interage com os alunos, criando condições para que falem, questionem, escrevam, leiam e discutam, valorizando o conhecimento e as experiências de vida que trazem para a sala de aula, incitando-os à curiosidade, à dúvida, à pergunta, à investigação, à criação, num ambiente onde o professor, além de ensinar, aprende, e, o aluno, além de aprender, ensina. Outrossim, neste novo contexto o professor passa a ser o agente promotor de mudança da estrutura tradicional para o novo paradigma no processo ensino-aprendizagem, possibilitando o compromisso com seus alunos e sempre lhes abrindo oportunidades para analisar o processo



de construção do conhecimento e sugerindo-lhes mudanças quando o trabalho estiver sendo desgastante e pouco produtivo (Valente, 1998).

Quando o aprendiz¹ constrói seu conhecimento em contato com o computador, ele está trabalhando a partir de conceitos apreendidos na sua relação com os objetos e isso contribui para o seu desenvolvimento mental, bem como modifica a sua relação com o mundo². Contudo, a interação aluno-computador precisa ser mediada por um profissional que conheça computadores e programas, tanto do ponto de vista computacional no que tange a domínios necessários, quanto e principalmente da perspectiva pedagógica. Papert (1994) propõe o uso do computador como ferramenta para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento do aluno adotando uma posição mais intervencionista. A idéia de construcionismo foi expandida para além dos limites da linguagem e da metodologia LOGO³. O pressuposto é de que, através do trabalho em grupo, os alunos poderão ampliar seus conceitos de mundo e melhorar o relacionamento social com seus colegas. A aprendizagem cooperativa mediada pelo computador oferece suporte ao construtivismo e permite participação ativa na construção de conhecimento através da interação e do acesso à estrutura e à estratégia de construção do conhecimento de outros participantes ou de um grupo. A exposição das Universidades às novas tecnologias de informação e comunicação tem impacto positivo na apropriação tecnológica. Nesta perspectiva nosso objetivo é propor ao Curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri em Diamantina - Minas Gerais, implementar em seu currículo o uso dos laboratórios de informática existentes na Universidade, para que os discentes possam através das TICs⁴ elaborar uma nova proposta na forma de aprender. Esse pensamento é possível uma vez que o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades - BHU⁵ da UFVJM⁶ é concebido a partir da necessidade de pensar uma Nova Universidade pautada na interdisciplinaridade, na mobilidade acadêmica e na preservação dos valores acadêmicos como qualidade presente. (Ementa do BHU - 2009). Desta maneira o BHU, em seu ementário, aponta uma modalidade de curso de graduação que agrega uma formação geral humanística, científica e artística com vistas ao aprofundamento do campo do saber, o que nos deixa a vontade para discutir propostas como a implementação das TICs como ferramentas que auxiliarão o processo de aprendizagem. Dentre outros objetivos existentes no programa do Bacharelado em Humanidade da UFVJM, encontra-se o de propiciar maior mobilidade estudantil intra-universitária, reduzir as taxas de evasão e de retenção, promover a expansão da pós-graduação e sua integração com a graduação e possibilitar a diversificação das modalidades de graduação. Sendo assim, como proposta para um futuro não muito distante, propomos a criação de um Núcleo de Tecnologia⁷ em parceria com o Curso de Sistema de Informação da UFVJM. Este Núcleo tem como meta trabalhar de forma interdisciplinar, discentes e docentes, a criação de softwares educacionais. A criação da linguagem de programação ficaria a cargo dos alunos de Sistema de Informação e os conteúdos e análise dos Softwares Educacionais estariam na responsabilidade dos alunos do BHU. Os

¹Aprendiz: Neste projeto o termo Aprendiz é todo aquele (discente ou docente) que se dispõe aprender o novo. Usar as tecnologias de Informação e Comunicação como uma ferramenta que auxilia o processo ensino/aprendizagem.

²A perspectiva teórica a que me refiro é o Construtivismo.

³LOGO é uma linguagem de programação voltada para o ambiente educacional. Ela se fundamenta na filosofia construtivista e em pesquisas na área de Inteligência Artificial. A linguagem é usada para comandar um cursor, normalmente representado por uma tartaruga, com o propósito de ensinar ao cursor novos procedimentos além dos que ele já conhece, afim de criar desenhos ou programas. O grau de sofisticação desses desenhos ou programas depende do nível do usuário que pode ser tanto uma criança de 8 anos como um adulto, e podem ensinar ao cursor como desenhar um simples quadrado ou como plotar um gráfico complexo.

O nome LOGO foi uma referência a um termo grego que significa: pensamento, ciência, raciocínio, cálculo, ou ainda, razão, linguagem, discurso, palavra.

A linguagem LOGO foi desenvolvida na década de 60 no MIT - Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos - pelo matemático Seymour Papert. Em meados da década de 70 começou a ser testada fora dos laboratórios, e hoje é difundida em todo o mundo, e apontada por especialistas em educação como o melhor e mais importante software educacional.

⁴TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

⁵BHU - Bacharelado em Humanidades

⁶UFVJM- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

⁷ Este Projeto de Criação de um Núcleo de Tecnologia faz parte da minha proposta no Projeto de Doutorado



alunos de ambos os cursos tendo orientação direta e periódica de docentes das áreas específicas.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, utilizaremos como recurso as técnicas de oficinas de Informática, que serão ministradas aos alunos do BHu. Estas oficinas terão como objetivo a exposição dos alunos aos recursos tecnológicos, com a criação de Site Educacional, (em sua fase de criação será utilizado o sistema de intranet) uma vez que, os conteúdos, estiverem sido analisados e avaliados pelos docentes das diversas disciplinas.⁸ poderão ser hospedados no provedor da UFVJM. Cada aluno construirá sua página na web, com conteúdos diversificados, possibilitando a adoção e adaptação dos discentes às tecnologias. Como início de trabalho os softwares⁹ usados pelos discentes e docentes serão os existentes nos Laboratórios de Informática da UFVJM. Utilizaremos editor de textos, banco de dados, planilhas eletrônicas e slides de apresentação. Alinhado a este contexto faremos leituras de textos e

Ações a serem executadas	Ano de 2009			
		3 ^o trimestre	4 ^o trimestre	
Lectura de textos e Produção de hipertextos.		X	X	
Trabalhar de forma integrada com professores e alunos o uso das ferramentas tecnológicas.		X	X	
Fazer com que os discentes se apropriem das tecnologias.		X	X	
Revisão e fichamento bibliográfico.		X	X	
Organização do conteúdo revisado.		X	X	
Ações a serem executadas	Ano de 2010			
	1 ^o trimestre	2 ^o trimestre	3 ^o trimestre	4 ^o trimestre
Implantar Projeto de Apropriação Tecnológica;	X	X	X	X
Desenvolver Parcerias com Curso de Sistemas de Informação para criação de uma Plataforma Educacional;	X	X	X	X
Implementar Núcleo de Tecnologias;	X	X	X	X
Implantar o Núcleo de Tecnologia;	X	X	X	X
Trabalhar na Plataforma Educacional Cursos de Aperfeiçoamento e EAD;	X	X	X	X
Revisão e fichamento bibliográfico;	X	X	X	X
Organização do conteúdo revisado;	X	X	X	X
Ações a serem executadas	Ano de 2011			
	1 ^o trimestre	2 ^o trimestre	3 ^o trimestre	4 ^o trimestre
Avaliar e Reavaliar as ações implantadas;	X	X	X	X
Revisão e fichamento bibliográfico;	X	X	X	X
Organização do conteúdo revisado;	X	X	X	X

⁸Proponho um trabalho integrado com todas as áreas dos BHu.

⁹ Software Linux ou Windows



produção de hipertextos. Os hipertextos serão trabalhos de forma integrada: docentes e discentes. Segundo Ramal (2002) o hipertexto é uma reunião de vozes e olhares, construído nas somas de muitas mãos e aberto para todos os links e sentidos possíveis, surge como materialização de uma nova forma de negociação dos sentidos e de construção coletiva do pensamento. As várias textualidades, feitas de palavras, imagens e sons, se integram, concorrem para uma mesma teia multivocal. Não são mais textos isolados e monológicos o que temos, e sim nós de um complexo diálogo no qual a participação do leitor é uma condição sine qua non de sua existência. No decorrer do projeto espera-se que os discentes tenham se apropriado das novas tecnologias. Com a apropriação tecnológica daremos início ao terceiro passo: a criação de um Núcleo Tecnológico, com parceria do curso de Sistema de Informação. Este núcleo terá como propósito a implantação na UFVJM de uma plataforma educacional, onde poderá ser oferecido cursos de aperfeiçoamento, e no futuro utilizar a plataforma educacional para oferecer cursos de graduação na modalidade a distância.

A metodologia aqui apresentada está alinhada aos passos do cronograma. A disposição Metodologia/Cronograma apresentada neste projeto é intencional

Resultados Esperados: Quando começamos um trabalho logo imaginamos o caminho a seguir e quanto tempo levaremos para percorrê-lo, a forma como obteremos os dados e como poderemos analisá-los. Em particular neste Projeto de Pesquisa "Apropriação Tecnológica no Curso de Bacharelado em Humanidades da UFVJM", apóia-se em uma proposta onde discentes e docentes possam se apropriar das tecnologias promovendo um ambiente que os desafiem e os motivem para a exploração, reflexão, depuração de idéias e descobertas. Disto depreende-se que precisamos, daqui para frente, desenvolver estratégias de ensino que se pautem no aprendizado colaborativo, não só entre os alunos, como também entre os professores. O que quero dizer com isso é que não basta formar professores para o lido com o suporte e dar a eles laboratórios bem equipados se a utilização dessas tecnologias não estiver incorporada aos currículos das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LITWIN, Edith (org) Tecnologia Educacional: Política, Histórias e Propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LÜDKE Menga e Marli E. D. A.André. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: Editora EPU - Pedagógica e Universitária, 2003.
- PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- RAMAL, Andrea Cecília. Educação na Cibercultura: Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VALENTE, José Armando, ALMEIDA, Fernando José de, Visão Analítica da Informática Educativa no Brasil: A questão da Formação do Professor. Disponível em< <http://www.proinfo.mec.gov.br>> acessado em 12/fev/2003 _____ Informática na Educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, José Armando (org) . O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. P. 89-110.



OS EFEITOS BIOLÓGICOS CAUSADOS PELA RADIAÇÃO IONIZANTE NO SANGUE HUMANO: UMA ABORDAGEM DIFERENCIADA PARA O ENSINO DA RADIOATIVIDADE

*Edineide Coelho da Silva e Kátia Aparecida da
Silva Aquino*

INTRODUÇÃO

O homem convive no seu dia-a-dia com a radioatividade, quer através das fontes naturais de radiações (os elementos radioativos que existem na superfície da Terra ou os raios cósmicos que vem do espaço) ou através das fontes artificiais (os exames médicos que utilizam radioisótopos, as chuvas de partículas radioativas produzidas pelos testes de armas nucleares). Considerando estes fatos, foi realizada no Colégio de Aplicação da UFPE uma intervenção em duas séries do 3º ano do Ensino Médio que consistiu em ministrar o módulo Radiatividade de uma forma diferenciada: na turma A ocorreu todo um enfoque sobre o efeito das radiações ionizantes no sangue, construindo uma ponte interdisciplinar entre física, química e biologia, utilizando um texto e recursos visuais, enquanto na turma B a aula foi ministrada de maneira expositiva. Procurou-se assim avaliar os efeitos na aprendizagem no momento em que se evitou a "educação bancária", aquela onde o conteúdo está desvinculado da realidade do aluno (FREIRE, 1993).

O objetivo desta conexão foi também "despertar" a atenção dos alunos, mostrando que a radioatividade está dentro do seu cotidiano, trazendo conseqüências para o seu organismo como um ser vivo, uma vez que a simples ação de tomar água, alimentar-se e respirar já expõe o organismo humano à radiação ambiental.

Referencial Teórico

A aprendizagem é fundamental para a sobrevivência do homem. Segundo Vygotsky (1984) a aprendizagem é um fenômeno social, acontece e se desenvolve nas relações estabelecidas entre os sujeitos mediados pela trocas simbólicas. O papel da escola e do professor no processo de aprendizagem é decisivo para que esta ocorra de maneira significativa, isto é, que o aluno ao final do processo seja capaz de estabelecer relações coerentes entre o que já sabe e o novo conhecimento que lhe está sendo apresentado (AUSUBEL et al., 1983).

Mas além da aprendizagem dos conteúdos específicos, a escola tem a responsabilidade com a formação integral dos alunos, estando aí inseridas as questões éticas que envolvem a cidadania. Desta forma, o desafio que se apresenta à escola é proporcionar aos seus alunos também o desenvolvimento de atitudes e competências que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade de que fazem parte (FREIRE, 1993). Como também é defendido por outros autores, o ensino da ciência pode ser ministrado de modo a desenvolver um aluno autônomo intelectualmente, que saiba tomar decisões úteis, tanto para o seu bem estar, como também para a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento do aluno como cidadão. Tal proposta não deve se restringir a uns poucos alunos, os futuros cientistas, mas deve ser oferecida a todos (BONADIMAN, 1987; KITA, 2005).



Neste intuito, esta intervenção foi realizada associando-se a radioatividade (tema abstrato) ao sangue (elemento concreto). O assunto radioatividade começa a ser ministrado no segundo ano do ensino médio. O sangue é um elemento familiar a todos os alunos, assunto amplamente estudado na Biologia. Logo a associação radioatividade-sangue chama a atenção, tem um impacto mental. A pergunta motivadora foi: você sabe o que acontece com o sangue humano quando ele sofre irradiação?

A radioatividade é a atividade que alguns átomos possuem de emitir radiações eletromagnéticas e partículas de seus núcleos instáveis com o objetivo de adquirir estabilidade. (MASTERTON; SLOWINSKI; STANITSKI, 1990) e existem três tipos de radiações: alfa (?), e beta (?) e gama (?) (FONSECA, 2003).

O sangue é um tecido vivo de natureza conjuntiva que circula pelo corpo, isto é, possui uma quantidade relativamente pequena de células envoltas em uma massa de substância intersticial chamada plasma, que é constituída por água, sais minerais, uma variedade de proteínas e uma fase de elementos sólidos, que são os glóbulos vermelhos, brancos e as plaquetas (ALBERTS, 1997). Ele desempenha funções muito importantes para a nossa sobrevivência, logo as conseqüências da radiação no sangue vão comprometer todo o funcionamento do organismo, podendo levar até a morte, dependendo da dose absorvida. As radiações podem destruir um grande número ou todas as células tronco pluripotenciais (são as células que dão origem às células do sangue), o que interromperá a renovação das células sanguíneas, chamada de aplasia medular. As aberrações cromossômicas causadas também pelas radiações ionizantes nos linfócitos T, tipos de leucócitos que desempenham papel fundamental na produção de anticorpos e na imunidade celular, comprometem seriamente o sistema imunológico, expondo o organismo a todo tipo de infecções e a doenças graves como a AIDS (JUNQUEIRA, CARNEIRO, 1999).

METODOLOGIA

A intervenção consistiu em ministrar o módulo radioatividade a duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, sendo que na turma A ocorreu todo um enfoque sobre o efeito das radiações ionizantes no sangue enquanto na turma B a aula foi ministrada de maneira expositiva. Nas duas turmas o módulo radioatividade foi ministrado em quatro aulas, inicialmente foram feitas perguntas para sondar os conhecimentos prévios dos alunos e a idéia que foi despertada imediatamente pela palavra radioatividade.

RESULTADOS

Na turma A nas duas primeiras aulas foi distribuído um texto sobre o assunto, recurso utilizado com o objetivo de chamar a atenção e ampliar os conhecimentos dos alunos. Eles o leram e sublinharam os termos ligados à radioatividade e à biologia, que lhes chamaram a atenção. Em seguida foram mostradas transparências ligadas ao tema, que continham o símbolo da radioatividade, os tipos de emissões de partículas e ondas eletromagnéticas, as aplicações na medicina nuclear, etc. Chamou-se a atenção para o que acontece ao sangue humano ao ser irradiado: os problemas que surgem com a morte parcial ou total das células tronco pluripotenciais, o que acontece aos linfócitos T dada a sua capacidade de permanecer com as aberrações cromossômicas estáveis e o que acontece no sistema imunológico a partir daí. Nas duas últimas aulas foram trabalhados conceitos de meia-vida, atividade radioativa e radiólise da água. Foram realizados exercícios envolvendo as emissões de partículas e ondas eletromagnéticas. Abriu-se um espaço para as dúvidas dos alunos e voltou-se ao tema da contextualização enfatizando os efeitos das radiações ionizantes no sistema hematopoiético



humano.

Na turma B o assunto foi ministrado de forma expositiva, foram trabalhados os mesmos conceitos, porém sem utilização de recursos visuais. Foram realizados exercícios envolvendo as emissões de partículas e ondas eletromagnéticas, abriu-se também um espaço para as dúvidas dos alunos.

Foi aplicado o mesmo exercício de aprendizagem com 4 questões como método de avaliação nas duas turmas. Desta forma procurou-se investigar se os alunos conseguiram estabelecer a relação entre a interface física-biológica, além do grau de influência da contextualização na aprendizagem dos alunos da Turma A em relação aos alunos da Turma B. Vale salientar que o exercício de aprendizagem aplicado na Turma A (onde utilizamos a contextualização) recebeu uma questão adicional (a 5ª questão). O objetivo desta questão foi avaliar a aceitação do texto didático utilizado.

Baseado nos índices de acertos das duas turmas relacionados na Tabela 1 analisou-se que:

- 1ª. Questão: a diferença no índice de acertos mostrou que a contextualização através do texto e das transparências teve um efeito positivo.
- 2ª. Questão: A maioria dos alunos da turma A fez uma conexão direta entre a radiólise que ocorre nas moléculas da água (consiste basicamente na ionização da molécula da água, rearranjos eletrônicos e na possibilidade de produção de radicais livres) e os efeitos da exposição do sangue à radiação ionizante, considerando que existem cerca de 2×10^{25} moléculas de água por quilograma na espécie humana (NOUAILHETAS, 1999), como mostra a resposta a seguir: "Como o sangue é essencialmente composto por água e esta compõe cerca de 60% da massa corpórea, a água ao sofrer radiação e formando água oxigenada, afeta o sangue e todos os tecidos que o mesmo percorre." Isto explica o baixo índice de acertos da Turma A.
- 3ª. Questão: O percentual de acertos foi praticamente o mesmo entre as duas turmas, o que mostrou que também na Turma B o grau de atenção dos alunos foi muito bom, e que a construção de conhecimentos a partir dos conteúdos prévios foi observada de forma satisfatória.
- 4ª. Questão: Esta questão era de caráter pessoal e 100% dos alunos das duas turmas acham que a radioatividade traz mais benefícios do que malefícios à humanidade, conceito construído, segundo eles, durante as aulas deste projeto.
- 5ª. Questão: O texto teve boa aceitação pela Turma A e 87,50% respondeu positivamente. Este resultado leva a crer o quanto é importante o uso de texto que trabalhem informações contextualizadas, uma vez que a discussão se torna uma grande ferramenta no processo ensino-aprendizagem.

Com relação à questão 2, a radiólise tornou-se um agente comprometedor no processo aprendizagem, uma vez que o sangue é realmente constituído por uma grande quantidade de



água, porém, de acordo com as pesquisas divulgadas até hoje, não é a radiólise desta água que compromete o sistema hematopoiético quando exposto a radiação.

Tabela 1. Resultados obtidos para as turmas A e B.

Nº	Perguntas	Turma A	Turma B
1	Qual o efeito da radioatividade no sistema sanguíneo?	62,50%	27,34%
2	Porque o sangue é um dos tecidos mais atingidos pela radioatividade?	25,00%	60,00%
3	Quais seriam os outros tecidos ou células mais afetadas pela radioatividade?	81,25%	80,00%
4	A radioatividade traz mais benefícios ou malefícios à humanidade?	100%	100%
5	Depois de ler o texto, você vê radioatividade de uma outra forma?	87,50%	-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta intervenção mostrou a importância da contextualização de temas interdisciplinares, que não requer altos investimentos e é perfeitamente possível de ser realizada na rotina escolar, facilitando a aprendizagem de temas que normalmente não são de fácil assimilação e enriquecendo o processo ensino-aprendizagem. Acreditamos que reproduzir esta intervenção em outros estabelecimentos de ensino, com um tempo maior e utilizando um método de avaliação mais baseado no construtivismo, e fazendo as correções sobre o enfoque dado à radiólise, será muito útil para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTS B. Biologia molecular da célula. 3. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, 1294 p.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D., HANESIAN, H. Psicologia Educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983.
- FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo. Cortez, 1993.
- FONSECA, M.R.M., Interatividade Química: Cidadania, participação e transformação. São Paulo, FTD, 2003.
- JUNQUEIRA I. C.; CARNEIRO J. Histologia Básica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999. 427 p.
- MASTERTON, W.L.; SLOWINSKI, E.J.; STANITSKI, C.L Princípios de química. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara. Koogan, 1985.
- NOUAILHETAS, YANNICK. Apostila Educativa: radiações ionizantes e a vida. Rio de Janeiro, CNEN - Conselho Nacional de Energia Nuclear, 1999. 22p. Disponível em www.cnen.gov.br/apostilas_educativas, acesso em 18.07.08.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



O PROTAGONISMO DOS PROFESSORES MEDIADORES (TUTORES) A DISTÂNCIA: "O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UFPBVIRTUAL"

Edwin Giebelen, Edna Brennand e Jayza de Morais Santos

INTRODUÇÃO

Atualmente, os conceitos globalização e educação, globalização e cultura, globalização e economia, mercados globais e comunicação global demonstram o estado da arte do avanço no domínio da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em diversos processos sociais. A situação mundial está a exigir um retorno da chamada Educação Continuada, cujas reformulações possibilitam que as pessoas sejam adaptadas ao uso das tecnologias e às necessidades de mercado, no que se refere à formação dos sujeitos sociais. Nesse contexto, a educação a distância é uma modalidade de formação que vem se fortalecer, transformando-se em políticas públicas e, conseqüentemente, na criação de Universidades abertas, entre elas, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que nasce como estratégia de ampliação do ensino superior, causando um grande impacto no nosso modelo de Universidade. As tecnologias da informação e comunicação atualizam as inter-relações do sujeito com o mundo e fazem nascer o ciberespaço, ilimitado e sem fronteiras, onde o hipertexto se configura como uma nova linguagem de redes originais, com interfaces que permitem reorganizar novos caminhos para o conhecimento, para a educação ou qualquer outro processo de aprendizagem. Nesse processo de construção de conhecimentos, mediado pelas TIC, a mediação pedagógica torna-se papel imprescindível para que objetivos educativos sejam alcançados. Assim, este trabalho objetiva refletir sobre a mediação pedagógica na Educação a Distância, tendo como interface de experiência o Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal da Paraíba.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa experiência tem como elementos teóricos de reflexão os princípios educativos apresentados no Relatório Jaques Delors (2000), onde a educação é convidada a se debruçar, cada vez mais, em saberes e saber-fazer evolutivos, situados na evolução da civilização cognitiva, e que são as bases da formação das competências do futuro. Delors (2000) argumenta que à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e conturbado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 2000)



Lévy (1999) vem corroborar essa assertiva quando ressalta que as tecnologias intelectuais podem ser compartilhadas entre um grande número de indivíduos, incrementando o potencial de inteligência coletiva, pois tratam de memórias dinâmicas que são objetivadas em documentos numéricos (digitais) ou em softwares disponíveis em rede (ou de fácil reprodução e transferência). Ele esclarece que o virtual não se opõe ao real, e sim, ao atual, às novas necessidades de se realizar conexões entre o mundo da experiência e dos enunciados teóricos "...é virtual aquilo que existe apenas em potência, e não, em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização. O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está virtualmente presente no grão)".

Ainda de acordo com esse autor, a extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral da economia e da sociedade e os suportes de inteligência coletiva do ciberespaço, multiplicando e colocando em sinergia as competências dos indivíduos. Nesse processo, é possível registrar uma constante atualização da inter-relação entre sujeitos e mundo. De acordo com Lévy, a competência do "novo" educador deve deslocar-se em direção ao incentivo do aprender e do pensar. Assim, o papel dos educadores muda sua forma, porquanto ele passa a ser um animador da inteligência coletiva dos grupos, e sua atividade terá como centro o acompanhamento e o gerenciamento dos aprendizados. Nessa perspectiva, a EAD torna-se um espaço onde as potencialidades individuais são maximizadas, e as interfaces dos sistemas inteligentes, através dos softwares, traz à cena para o cotidiano dos educadores um instrumento mediador (software X sujeito), que permite a emergência de uma triangulação - aluno-sujeito, professor-facilitador e objeto-tecnologias - até então desconhecido e que exige reformulações em práticas pedagógicas cotidianas e novas maneiras de manipular o conhecimento. Nesse aspecto, a EAD possibilita ao aluno-sujeito condições para novas aprendizagens flexíveis, personalizadas, dinâmicas e multirreferenciais, proporcionando o autoconhecimento, a autorrealização, o desenvolvimento de habilidades mentais, potencial criativo e análises crítico-constructivas para a elevação da autoestima (BRENNAND e ROSSI, 2008). É nessa perspectiva que o Curso de Pedagogia se consolida e abre novos caminhos de aprendizagem no ensino superior.

METODOLOGIA

Tomando como referência a concepção de aprendizagem aberta e flexível em que os processos de mediação pedagógica são articulados, a UFPB expande a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, cuja base são as Tecnologias Digitais, criando a UFPBVirtual, em João Pessoa, com cursos de formação em Pedagogia, Letras e Matemática, em parceria com o MEC e as Secretarias de Educação dos Municípios envolvidos. Os cursos utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle como sala de aula virtual. Cada Curso utiliza, segundo suas especificidades, mídias digitais diversas. O Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância atende a 18 Pólos de Apoio Presencial: 16, na Paraíba - Araruna, Campina Grande, Conde, Cuité de Mamanguape, Duas Estradas, João Pessoa, Pombal, Itabaiana, Itaporanga, Mari, Lucena, Pitimbu, Cabaceiras, Coremas, São Bento e Taperoá - e 02 em Pernambuco - Limoeiro e Ipojuca. Atualmente, tem 990 aprendentes, regularmente matriculados, e entrada de 180 aprendentes para o semestre 2010.1. No processo pedagógico e na perspectiva interdisciplinar, utiliza mídias digitais, como: filmes, músicas, mídia impressa, vídeos educativos de autoria docente e mídia impressa com autoria docente para todos os componentes curriculares.

Tomando como referência o conceito de hipertexto, as aulas são produzidas e executadas, tendo como elementos estruturais os seguintes sujeitos: professores pesquisadores - autores responsáveis pela produção do material didático; professor mediador (tutor) a Distância: profissional da área de Educação e de outras áreas, com a função de acompanhar e apoiar os aprendentes virtualmente, estimulando-os a lançar mão de diversas



fontes de informação; o professor mediador (tutor) presencial: profissional com formação pedagógica, com a função de acompanhar e apoiar os aprendentes no Pólo, presencialmente; aprendente: aluno do curso, que irá aprender interagindo a distância, desenvolvendo a sua capacidade de aprender autonomamente, fazendo suas próprias descobertas, através de pesquisas e dos contatos online. A figura abaixo permite visualizar a atuação desses atores do processo:



Figura 1: Fonte: Trilhas do Aprendente, volume I

A coordenação pedagógica do Curso de Pedagogia acompanha a atuação dos seus professores mediadores (tutores) a distância e professores-pesquisadores, através de relatórios gerenciais disponíveis no Moodle - os relatórios de hits, visando analisar a atuação pedagógica de sua equipe. Esses relatórios mostram claramente as ações efetivamente realizadas na plataforma Moodle, que é a sala de aula virtual do Curso de Pedagogia, e possibilitam a visualização de intervenções necessárias para que haja uma interação maior entre os atores presentes nesse processo de ensino-aprendizagem. Na Figura 2, um exemplo de Relatório de professores-pesquisadores e mediadores.

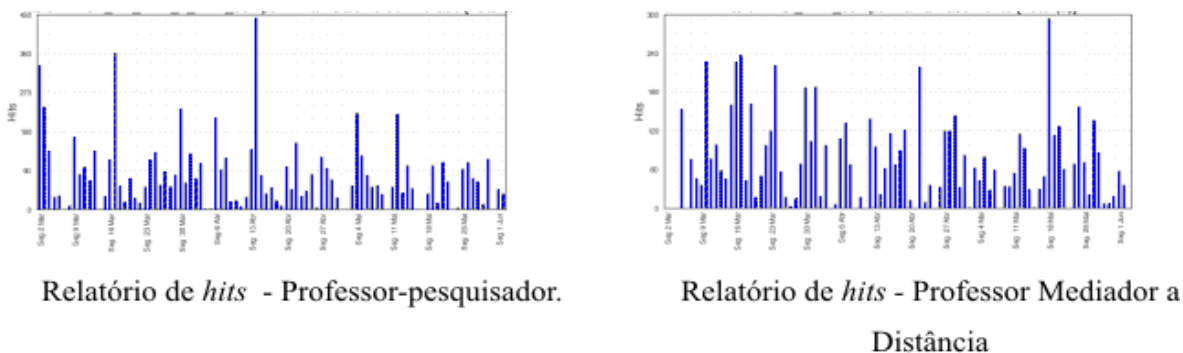


Figura 2. Fonte: Relatório Gerencial da Coordenação Pedagógica - Pedagogia UFPBVIRTUAL

Foram escolhidos, aleatoriamente, os relatórios de hits acima para ilustrar como a mediação pedagógica busca eliminar distâncias geográficas entre aprendentes, professores mediadores (tutores) a distância e professores-pesquisadores. Uma quantidade grande de professores mediadores (tutores) a distância acessa a Plataforma quase que diariamente, excedendo as 20 horas pré-estabelecidas, demonstrando, portanto, a presencialidade necessária na interatividade mediada pelas TIC.

RESULTADOS

A comunicação síncrona e assíncrona entre professores mediadores (tutores) a distância e aprendentes, através da plataforma Moodle e de outras ferramentas, tais como Skype, MSN, Twitter, e-mails, entre outras, estabelece redes cognitivas, com o intuito de construir



conhecimentos. Observe-se que essa presencialidade, de maneira virtual, ressalta a necessidade de uma aproximação constante entre os sujeitos desse processo de ensino-aprendizagem. Visitas regulares realizadas aos Pólos de Apoio Presencial pela Coordenação do curso, por professores-pesquisadores e por professores mediadores (tutores) buscam aproximar os interagentes do processo, e esse acompanhamento pedagógico, virtual e presencial, realizado pela Coordenação de Mediação do Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da UFPBVirtual, propicia uma visão mais ampla em relação aos participantes dessa rede cognitiva, eliminando a distância geográfica existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação a distância estreita os laços educacionais e sociais e estimula a interação entre aprendentes e professores mediadores (tutores) a distância, tornando-os parceiros na busca do êxito numa nova modalidade de Ensino Superior Público. No entanto, um dos pontos de estrangulamento encontrado está diretamente vinculado à estrutura físico-tecnológica utilizada no processo de ensino-aprendizagem, na modalidade a distância. Precisa-se de computadores conectados a uma internet de banda larga, de material didático (material impresso, mídias em CD e em DVD), em sintonia com as necessidades pedagógicas que a modalidade a distância requer.

O crescimento contínuo do ensino na modalidade a distância requer que se reconheça a importância do papel do professor mediador (tutor) a distância, uma função ainda não regulamentada oficialmente, como também o aprofundamento de estudos científicos sobre a mediação pedagógica realizada através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como o Moodle. Professores mediadores (tutores) a distância buscam, por meio da comunicação síncrona e da assíncrona, uma maior aproximação com seus aprendentes, eliminando, pois, o tradicional conceito de "distância". Assim, a construção de redes cognitivas pelos interagentes do Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da UFPBVirtual, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos seguintes Órgãos financiadores da pesquisa: FNDE/Universidade Aberta do Brasil e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRENNAND, E. e GUIMARÃES, J. de Medeiros. Educação a distância: a "rede" eliminando fronteiras. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- BRENNAND, E e ROSSI, S.J. (org.). Trilhas do Aprendiz, v.1. João Pessoa: Editora Unversitária/UFPB, 2008.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4 ED. São Paulo: Cortez, 2000.
- KENSKI, V. As tecnologias invadem nosso cotidiano. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/livro/3sf.pdf> Acesso em outubro de 2007.
- LÉVY, P. CIBERCULTURA. São Paulo: Editora 34, 1999.
- BRASIL. UFPB/UAB .Curso de Pedagogia a Distância. Relatórios Semestrais, 2009



SOFTWARE RACHAKUKA: DEFININDO UMA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA DEFICIENTES MENTAIS

Elaine Soeira, Indymar Oliveira

INTRODUÇÃO

Dentre as políticas educacionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) aquelas voltadas para a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE) têm grande destaque, pois, conforme a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999), das quais o Brasil é signatário, os sistemas educacionais devem definir e implementar programas educacionais considerando a diversidade humana a fim de extinguir qualquer tipo de preconceito e discriminação. Em atendimento às políticas do MEC, têm sido desenvolvidas diversas tecnologias assistivas que contribuem tanto para melhorar a qualidade de vida das pessoas, quanto para incluí-las, neste sentido, justifica-se o estudo apresentado aqui. Propõe-se um estudo acerca da utilização do software educativo RACHAKUKA, como tecnologia assistiva para pessoas deficientes intelectivas, em situações formais de ensino-aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vivemos num mundo mediado pelas tecnologias que, cada vez mais se especializam para atender as demandas das pessoas. Entretanto, a partir da implantação das políticas públicas de acessibilidade voltadas para a inclusão de pessoas deficientes e com necessidades educativas especiais, o conceito de tecnologias assistivas começou a se tornar conhecido em larga escala.

Conforme a ISO 9999 (apud INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2008, p. 26) as tecnologias assistivas, também conhecidas como ajudas técnicas, como

[...] qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática, utilizado por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos.

Com base em diversos documentos internacionais, o Comitê de Ajudas Técnicas vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, definiu o conceito brasileiro para tecnologias assistivas, resguardando a essência do proposto pela ISO 9999. No Brasil, tecnologia assistiva é compreendida como

[...] uma 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. (CORDE - Comitê de Ajudas Técnicas - ATA VII, apud BERSCH, 2008, p. 4)

A importância destas tecnologias é incalculável, pois significa, para o PNEE, a possibilidade de resgatar ou conquistar sua autonomia e auto-estima, contribuindo de forma positiva para o seu pleno restabelecimento. A cerca desta importância, Santarosa (1997, apud INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2008, p. 29) afirma que

A importância que assumem essas tecnologias no âmbito da Educação Especial já vem sendo destacada como a parte da educação que mais está e estará sendo afetada pelos avanços e aplicações que vêm ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, face às limitações de pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motoras com repercussão nas dimensões sócio-afetivas.

No caso específico deste estudo, para dar continuidade à proposta inicial do RACHAKUKA, decidiu-se trabalhar com pessoas com deficiência mental, abordada à luz do conceito oficial apresentado no Decreto nº 5296/2004. Conforme tal documento, deficiência mental¹ corresponde a um

[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho. (Capítulo II, Artigo 5º, § 1º, Inciso I, Alínea d)

A intervenção educativa com o RACHAKUKA possibilitará a experimentação de uma tecnologia assistiva capaz de considerar especificidades de funcionamento intelectual de cada indivíduo, o que vai desencadear processos de aprendizagem diferenciados.

Pensando nos indivíduos com limitações cognitivas, foram criadas as bases para o desenvolvimento de um software que atendesse três realidades básicas: avaliar a evolução cognitiva de uma pessoa portadora de necessidades educativas especiais; ajudar na terapia de recuperação; aproximar a informática a uma parcela da população que, não tem acesso a tecnologias modernas.

O RACHAKUKA é um sistema que utiliza procedimentos de multimídia, realidade virtual, processamento de imagem e algoritmos de inteligência artificial, para construção da arquitetura do sistema que reúnam condições para: repetibilidade continuada, controle do estímulo que esta sendo realizado, introdução do PNEE no mundo da informática; dimensionamento as suas dificuldades e limitações; estímulo às áreas específicas do cérebro para recuperação de lesões e também na observação contínua do seu processo emocional, na tentativa de determinar, quais seriam as suas necessidades, e como devem ser trabalhadas às informações e sua cognição para servir de base para seu desenvolvimento. O RACHAKUKA é, principalmente, um software que trabalha com um banco de dados de CASES, para a utilização desses, numa sistemática de desenvolvimento de cortes e de transformação em jogos de memória associativa. Além de administrar um banco de dados de CASES, o software gerencia um banco inteligente, visto que armazena estas imagens, questionamentos, entre outros, definidos

¹Atualmente a deficiência mental tem sido definida como deficiência intelectual, devido a um entendimento de que há um déficit no funcionamento intelectual, quando comparado com o padrão de funcionamento considerado "normal". No entanto, optou-se por utilizar a terminologia oficial, para assegurar o disposto na legislação.



a partir do seu grau de dificuldade, da faixa etária do usuário, do seu grau de abstração e compreensão.

Aprofundando a discussão, o trabalho com o software precisa estar voltado para um objetivo maior que é a aprendizagem. Aqui a concepção de aprendizagem é abordada na perspectiva de GAGNÉ (2006), a qual é entendida como algo bastante complexo que vai além de resultados observáveis, pois dela subjaz um processo muito difícil de captar e perceber, sendo necessário um olhar minucioso sobre o mesmo, a fim de identificar se está ocorrendo a aquisição dos processos cognitivos que asseguram a aprendizagem ou a simples memorização de informações e procedimentos.

Mesmo com tantos estudos sobre a aprendizagem, a produção e a disponibilidade de softwares especializados, que ajudem a tratar e estimular a capacidade cognitiva de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais vem diminuindo gradativamente, atingindo até o segmento de jogos educacionais. Além disso, muitos dos produtos oferecidos no mercado, normalmente, têm um tratamento puramente comercial, carecendo de uma formalização do seu contexto de desenvolvimento e de análise estruturada, provocando o afastamento da sua finalidade principal, ou seja, trabalhar com o processo cognitivo e sua estimulação constante (CARRAHER, 2004), (FIALHO, 2001).

O uso de softwares bem projetados e adequados às peculiaridades de cada usuário contribui significativamente para a aprendizagem, além possibilitar ao professor a aplicação de recursos diferenciados para auxiliar os estudantes na construção do conhecimento, além de tornar as aulas mais interativas e significativas. Valente (1999) defende o que

a informática na educação [...] enfatiza o fato de o professor da disciplina curricular ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino aprendizagem e atividades que usam o computador. (p. 12)

Outro ponto a destacar é que a eficácia do software está atrelada à projeção de uma seqüência bem planejada para a apresentação do conteúdo, subdividida em pequenas doses e permeado de atividades que exijam uma resposta ativa e padronizada em cada etapa, proporcionando avaliação imediata desta resposta juntamente com atividades de reforço (ou feedback). Espera-se com isto conduzir o aprendiz a um objetivo previamente determinado. Seus proponentes apontam como uma das principais vantagens a promoção de um ritmo próprio para a aprendizagem dos conteúdos.

Diante do exposto, este estudo visa a validação deste software como ferramenta eficaz para fomentar a inclusão de pessoas com deficiência mental, de forma lúdica, sistematizada, visando otimização de seus processos de aprendizagem, a partir da interação com a tecnologia, com o educador e com os pesquisadores.

METODOLOGIA

O software RACHAKUKA foi validado com resultados satisfatórios², ao ser utilizado com crianças e adolescentes com Síndrome de Down, na faixa etária de 6 (seis) aos 12 (doze) anos, no período de fevereiro de 2005 a março de 2006, em uma clínica especializada.

O estudo atual pretende avançar para outras possibilidades de uso do RACHAKUKA como suporte para a educação de pessoas com deficiência intelectual, não apenas os

²O primeiro estudo experimental realizado com o software está disponível em <http://dialogos.ftc.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=73&Itemid=15> Acesso em 28 jun. 2009.



sindrômicos de Down, incluídos em ambientes formais de escolarização. Para tanto, a experiência será desenvolvida em duas instituições educacionais, uma privada e outra pública, a fim de identificar outras categorias de análise dos resultados obtidos que ajudarão na formulação de uma proposta de intervenção mais consistente.

Pretende-se levar em consideração, além da qualidade da interação educador/pesquisadores-educando no momento das intervenções com o software, outros fatores de natureza sócio-afetiva que interferem no processo de aprendizagem. Neste estudo, propõe-se a formação dos educadores das instituições pesquisadas no que tange ao uso de tecnologias assistivas na educação inclusiva, contemplando o conhecimento sobre o software RACHAKUKA.

As etapas previstas para o desenvolvimento do estudo são: seleção das instituições participantes; seleção dos sujeitos participantes (estudantes e docentes); elaboração do programa de formação continuada para os educadores; formação dos educadores; vivência experimental com os estudantes; validação do software RACHAKUKA; confecção de portfólio de acompanhamento (registros escritos e audiovisuais) elaboração de relatórios parciais e final..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao que foi exposto, o presente estudo fomentará uma ampla discussão acerca das políticas de inclusão e do incentivo e financiamento para o desenvolvimento de tecnologias assistivas para as pessoas com deficiência mental, visto que a maioria das tecnologias disponíveis está a serviço de pessoas com deficiência física, surdez, cegueira, contemplando uma parcela mínima de doentes mentais quando esta aparece associada a comprometimento físico, auditivo e/ou visual. Desse modo, aqueles que têm um funcionamento cognitivo diferenciado, freqüentemente, é colocado à margem, até porque são considerados como pessoas incapazes de aprender e tal deficiência é relacionada com patologias de cunho psiquiátrico, o que dificulta sua inclusão em ambientes formais de ensino e de trabalho. Diante disso, entendemos que o RACHAKUKA pode contribuir com a reestruturação cognitiva dos indivíduos, possibilitando a sua verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERSCHI, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004
- CARRAHER, T. N. (Org.). Aprender Pensando. Edição Revisada. Petrópolis - RJ, Brasil: Vozes, 2004.
- FIALHO, F. A. P. Ciências da Cognição. Florianópolis, SC - Brasil: Insular, 2001.
- GAGNÉ, R. Les principes fondamentaux de l'apprentissage. 4. ed. revisada. Montréal: Éditions HRW Ltée, 2006.
- INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL e MICROSOFT EDUCAÇÃO. Tecnologia Assistiva nas Escolas: Recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. 2008
<http://www.assistiva.org.br/sites/default/files/TecnoAssistiva.pdf> Acesso em 28 jun. 2009.
- VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. Disponível em: <<http://www.escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro02-jose%20Valente%20et%20alii.pdf>>. Acesso em 28 jun. 2009.



DESENHO DIDÁTICO PARA APOIAR A AUTONOMIA NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Elaine Soeira, Risiberg F. Teixeira

INTRODUÇÃO

A oferta da educação à distância (EAD) na modalidade online cresceu significativamente na última década. Com o suporte das mídias digitais, a EAD tem a sua disposição um rol de ferramentas que a tornam mais atraente e favorecem a aprendizagem colaborativa e o exercício da autonomia do aprendiz. Porém, apesar de existirem diversas plataformas para dar suporte a EAD, é necessário que estas se transformem em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)¹. Este estudo pretende suscitar uma investigação acerca do desenho didático de cursos online, a fim de identificar de que modo a aprendizagem colaborativa e autonomia estão sendo trabalhadas, culminando com a proposição de um serviço adicional ao AVA para potencializar a autonomia do aprendiz.

REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente a EAD surgiu por uma necessidade de atender a públicos bastante específicos e, ao longo do tempo, utilizou-se de diversos meios de comunicação. Conforme Almeida (2003), desde o século XIX a EAD faz uso do correio para transmitir informações aos alunos e receber destes as respostas das atividades propostas. Algum tempo depois, agregou-se o uso do rádio como um meio para o envio mais rápido de informações. Mais tarde, a televisão foi incorporada, tornando possível atender um número bem maior de pessoas.

Atualmente a EAD agregou a internet ao rol de meios de comunicação que utiliza, ampliando mais uma vez a sua abrangência.

Silva (2003) corrobora essa ideia afirmando que "a educação a distância já tem história, mas só agora vive seu boom com a Internet. Mesmo que ainda prevaleçam os suportes tradicionais (o impresso via correio, o rádio e a TV), não há dúvida que seu futuro é online". (p.11)

Entretanto, apesar de ser uma exigência da sociedade contemporânea, a EAD online tem guardado características da massificação e da produção em série, pois diversas instituições estão transpondo o modelo educacional tradicional para o ambiente online evidenciando a preponderância da pedagogia da transmissão.

Na concepção de Silva (2008)

Em grande parte dos cursos via Internet prevalece o modelo comunicacional

¹Conjunto de artefatos computacionais (páginas web, formulários, portfólios, interfaces síncronas e assíncronas), todos os participantes (professoras, estudantes e convidados) e, principalmente os seus feixes de interações (troca de e-mails, discussões no fórum e na lista de grupos, construção coletiva e individual de textos); enfim, todas as interações ocorridas entre os componentes. (SANTOS e OKADA, 2004, p. 2).



centrado na transmissão de informações. Os ambientes "virtuais" de aprendizagem continuam estáticos, ainda centrados na distribuição de dados desprovidos de mecanismos de interatividade, de criação colaborativa e de aprendizagem construída. (p.69)

Diante dessa problemática, faz-se necessário refletir sobre o desenho didático dos cursos online, considerando que desenho didático corresponde à

[...] estrutura de apresentação do conjunto de conteúdos e de situações de aprendizagem dispostos estrategicamente de modo a serem utilizados pelo docente e pelos estudantes com a finalidade de potencializar a construção coletiva da comunicação, do conhecimento, da docência, da aprendizagem e da avaliação. (SANTOS e SILVA, 2009, p. 269)

Fundamentando-se no exposto acima, fica claro que a partir do desenho didático construído para um curso decorrerá a tomada de decisões acerca de sua estruturação, que, certamente, representará as concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento e avaliação. Araújo (2008) corrobora esse ponto de vista ao defender que a escolha adequada do desenho didático depende da concepção de educação e do projeto político-pedagógico que o sustenta e não só da tecnologia utilizada, para que se atenda aos objetivos de transmissão de informações e de construção do conhecimento.

O desenho didático bem concebido permite a flexibilidade em cursos online, oferecendo ao professor-autor condições de fazer alterações no curso, a utilização de interfaces e de objetos e a elaboração de novas situações de aprendizagem que emergem e são adaptadas no processo. Contudo, fica claro que a mediação pedagógica e as intervenções são realizadas a partir das necessidades percebidas em parceria com os cursistas, não dependendo de aprovações alheias (ARAÚJO, 2008).

Além das questões relacionadas à metodologia utilizada nos cursos online, outra dificuldade enfrentada pelos estudantes é a interface do curso, pois nos AVA estão dispostos vários objetos que podem orientar ou deixar o aprendiz perdido, visto que não impõe uma metodologia para uso destes objetos, deixando ao professor a liberdade de adicionar ou remover os serviços a qualquer momento do curso e usá-los como melhor convier, mas sem necessariamente, preparar o aprendiz para utilizá-los.

Devido a essas intercorrências, mesmo em cursos à distância, sente-se a necessidade de ocorrer momentos presenciais para sanar dúvidas e familiarizar os participantes com o ambiente. Todavia, isso poderia ser minimizado se fosse previsto no momento do planejamento do curso, ao se definir o contexto e do público-alvo, assim, a interface do AVA poderia ser formatada de modo a favorecer a navegabilidade, a colaboração e a autonomia, influenciando positivamente na motivação do estudante e reduzindo os índices de evasão.

Para reduzir a evasão, considera-se que a autonomia é um ponto crucial, pois, devido a ausência (ou reduzida quantidade) de encontros presenciais, muitos estudantes não conseguem autogerir sua aprendizagem. É importante destacar que o conceito de autonomia é abordado aqui, nas perspectivas de Wissmann (2006) e Paiva (2006).

Little (1994, p. 431 apud WISSMANN, 2006, p.3) deixa claro que "a autonomia do aprendiz requer não só a aprendizagem, mas, aprender a aprender". Paiva (2006) complementa Wissmann (2006)

[...] ao afirmar que o aprendiz gostaria de definir seu processo de aprendizagem



para alcançar autonomia; sua aprendizagem deve ser compartilhada com outros aprendizes, tomando emprestados os resultados dos outros; os professores que também são autônomos e que oferecem aos alunos algumas escolhas em relação às atividades de aprendizagem devem aceitar o direito dos aprendizes de questionar e sugerir mudanças na rota de seus cursos; [...] a tecnologia meramente deve fornecer artefatos para professores e alunos exercerem sua autonomia como pessoas, aprendizes, comunicadores, e usuários de tecnologia. [...] (p.116)

Os formatos dos AVA, normalmente, não possibilitam que o aluno exercite a autonomia, tampouco os professores a instigam, por isso Fujita (2007) sugere que o professor saia da sua "zona de conforto" e mostre ao estudante que ambos podem socializar informações e construir novos saberes. Quando a aprendizagem colaborativa acontece, os estudantes sentem-se mais participativos e, com a mediação do professor, desenvolvem sua autonomia intelectual, percebendo que a grande charada da EAD é trabalhar colaborativamente.

Frente ao exposto, este estudo pretende apresentar, de forma preliminar, uma proposta de serviço autogerido (SGAC) para apoiar a autonomia no AVA, incorporando um mecanismo para potencializar a colaboração. Com este serviço, o aprendiz poderá alterar o fluxo de atividades proposto pelo professor, personalizando-o da forma que ache melhor para realização das atividades. O SGAC, a cada intervalo de tempo, disparará uma atividade de colaboração, no intuito de que o aprendiz busque contatos com outros aprendizes e com o próprio professor, enquanto as atividades realizadas são validadas pelo professor. Após participar das atividades da agenda e da colaboração, o aprendiz é direcionado para a fase de atividade de transição de unidades (momento onde o aluno se sente sozinho no AVA) até que o professor conclua a verificação e a avaliação das atividades realizadas, para então liberar a próxima unidade de estudos.

METODOLOGIA

Propõe-se desenvolver um estudo de caso, realizado em uma turma um curso de graduação oferecido na modalidade EAD, comparando os índices de evasão e de aproveitamento antes e depois da implantação do serviço SGAC.

Para fundamentar o estudo de caso, realizou-se o levantamento bibliográfico da literatura disponível sobre EAD, seu planejamento, sua operacionalização e as dificuldades encontradas. Posteriormente, estudantes e professores do curso serão entrevistados e responderão a questionários abordando sua satisfação com a EAD, considerando a sua autonomia, motivação e interesse pelo curso/docência nessa modalidade. A amostra inicial abrange 40 pessoas, incluindo docentes e discentes. Estima-se que a fase experimental será realizada em um semestre letivo, sendo implementada em uma disciplina obrigatória, a fim de abranger um maior número de estudantes.

Os dados serão analisados de modo a identificar como o SGAC contribuiu para otimizar o funcionamento do AVA, validando a sua funcionalidade como serviço complementar aos serviços já oferecidos no ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da premissa que a proposta do AVA é convidar os aprendizes a fazerem uso de novas abordagens de ensino, no qual prevalece a cooperação, o aprendiz precisa estar ciente de que pode escolher o momento para interagir com o docente e com os colegas,



sendo isso mais que uma possibilidade, e sim uma condição. Isso será extremamente importante para prosseguir nos estudos com autonomia e interesse, por isso a proposição do serviço SGAC.

No entanto, isso não depende apenas da determinação do estudante, mas precisa surgir desde o planejamento do curso. Se existe a pretensão de propor um curso numa perspectiva construtivista, dialógica e reflexiva, que amplie as possibilidades de aprendizagem colaborativa e autonomia, deve-se começar desde o início do planejamento e não somente na formatação do AVA.

Com a conclusão da pesquisa, pretende-se abrir novas frentes de investigação acerca dos desenhos didáticos de cursos de diferentes níveis (ensino médio, técnico e pós-graduação) e modalidades (semi-presencial, presencial com apoio online) de ensino, a fim de identificar os pressupostos teóricos adotados na concepção dos cursos, na estruturação do AVA, na composição da equipe e na priorização de serviços que proporcionem autonomia e colaboração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. M. S. de. Desenho didático para cursos dinamizados em ambientes online: o caso do curso de formação para professores em serviço do ensino médio, 2008. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2008/tc/562008113802AM.pdf> Acesso em: 28 jun. 2009

FUJITA, O.M. Do presencial tradicional ao virtual: planejamento e mudanças de postura Abril, 2007. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2007/tc/53200791832PM.pdf> Acesso em: 28 jun. 2009

OKADA, A.L.P.; e SANTOS, E. O. dos. Comunicação Educativa no Ciberespaço: utilizando ferramentas gratuitas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.13, p.161-174, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=768&dd99=pdf>> Acesso em: 28 jun. 2009

PAIVA, V.L.M.O, Autonomia e Complexidade. Linguagem & Ensino, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

SANTOS, E. O. dos e SILVA, M. O desenho didático interativo na educação online. Revista Iberoamericana de Educação, n 49, p. 267-287, Janeiro - Abril, 2009. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie49a11.htm>> Acesso em: 28 jun. 2009

SILVA, M. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 37, p. 69-74, dezembro de 2008, quadrimestral. Disponível em: <<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/view/5557/5041>> Acesso em: 28 jun. 2009

_____. Educação online (org). São Paulo: Loyola, 2003.

WISSMANN, L.D.M. Autonomia em EAD - uma construção coletiva. In: POMMER, A. (et all) Educação superior na modalidade a distância - construindo novas relações professor-aluno. Série Textos Didáticos. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.



E-LEARNING PARA COOPERATIVAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA EM UMA REDE UNIVERSITÁRIA

Emanuel Sampaio Silva, Jimmy Peixe McIntyre

INTRODUÇÃO

As propostas de educação para as cooperativas tendem a ser estabelecidas em torno de dois grandes eixos, com reflexos no desenvolvimento de sistemas educacionais on-line.

O primeiro está voltado para promoção da doutrina do cooperativismo, denominada de educação cooperativa. Tem um foco amplo, ou seja, todos os integrantes da organização. O propósito é o de levar a maior participação do associado na organização (SCHNEIDER, 2006; GUETHÓN, 2007; MARTIN, 2007). Também implica em repensar estratégias de fidelização do associado à cooperativa (SCHNEIDER, 2007) através da educação.

O segundo está voltado para o desenvolvimento de técnicas e métodos para gestão cooperativa. Tem foco mais direcionado: apenas os dirigentes e funcionários. O intuito é desenvolvimento de habilidades e competências dos gestores (SCHNEIDER, 2006; BIALOSKOSKI NETO, 2006). Este ponto remete ainda para a necessidade de reformulação de fundamentos e instrumentos administrativos que tenham aderência as nuances das cooperativas (MOURA ET AL, 2004).

Diante destas perspectivas, se questiona: como estão sendo configuradas as propostas de ensino à distância através da internet para as cooperativas?

O foco do presente trabalho, portanto, está na análise no desenvolvimento de EAD para cooperativas, mais especificamente, aquelas baseadas em e-learning. Para tanto, foi selecionada a experiência da Rede de Universidades das América para Estudos Cooperativos e Associativismo - UNIRCOOP. A rede se destaca por agregar 22 universidades das Américas, localizadas em 15 países, sendo 04 do Brasil. A UNIRCOOP ainda apresenta um espaço virtual, extranet, no qual participam professores, estudantes e técnicos de cooperativas, a partir do qual se estruturam grupos de pesquisas e de discussões, inclusive para construção de propostas de projetos e educação à distância para cooperativas.

Modelo de formação para cooperativas: os referenciais

A concepção de uma proposta de formação para as cooperativas, flexível e articulada com os ditames do cooperativismo, requer a observação de três elementos: o conteúdo programático, o perfil do agente de formação, instrumentos e técnicas para apropriação do conhecimento (McINTYRE, SILVA E DE SÁ, 2006, p. 132).

O primeiro, estruturação do conteúdo programático, depende da compreensão da problemática que cerca estas organizações. Consiste no desvelamento da identidade organizacional, inclusive os propósitos políticos e os objetivos, para vinculá-los a ação educacional (RICARDO, 2009, p.239). O resultado é a identificação de questões gerais, que



dão suporte aos módulos temáticos, e questões específicas, que servem de base aos eixos de educação a serem trabalhados (McINTYRE, SILVA E DE SÁ, 2006, p. 142).

O segundo, delineamento do perfil do agente de formação, está relacionado com a andragogia, com o conhecimento das peculiaridades do aprendizado via tecnologia digital. Inclui ainda a facilitação da autoaprendizagem, dos espaços físicos disponíveis e da tecnologia utilizada (KENSKI, 2009, p. 244-245).

O terceiro, relacionado com as técnicas e instrumentos de apropriação do conhecimento, envolvendo os diversos métodos, recursos e meios para a aprendizagem. É concernente às decisões da estrutura de navegação pelo ambiente virtual de aprendizagem, comunicação, recorte de conteúdo, avaliação e exercícios (PALANGE, 2009, p.382-383).

A conjunção destes elementos abre uma miríade de possibilidades para estruturar programas de educação, formação e capacitação on-line para cooperativas, interligando temas, conteúdos programáticos, módulos de formação e eixos temáticos às diversas realidades da organização e também do educando.

Linhas da trajetória do trabalho: a metodologia

O caminho trilhado para a realização do trabalho esteve baseado na observação participante ao longo de 5 anos, entre 2002 e 2007, como integrante da UNIRCOOP, no projeto "Modelo de Intercooperação para as Américas", financiado pela Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (ACDI).

A participação na UNIRCOOP enquanto articulador, pesquisador e formador permitiu o acúmulo de experiência, que deu suporte à construção das análises e interpretações pertinentes ao objeto de estudo. Este processo ocorreu em dois momentos. O primeiro, entre 2002 e 2006, através de ações de articulação da rede, com organização de seminários e congressos, bem como a participação em vários grupos acadêmicos, integrados por professores de vários países da América. O segundo, entre 2006 e 2007, como integrante de um grupo específico incumbido de aprofundar a discussão e construção de propostas de ensino on-line para cooperativas.

A combinação das experiências ao conjunto de informações disponíveis na extranet e internet, bem como consultas ao acervo documental, veio complementar as bases para descrição e explicação do processo de desenvolvimento de ensino on-line para as cooperativas na rede UNIRCOOP.

RESULTADOS

A iniciativa de construção de propostas de cursos on-line pela UNIRCOOP representa um esforço para repensar e adequar o ensino a distância para as cooperativas. O caminho trilhado para a sua estruturação compreendeu os seguintes pontos:

- a) formação de comitês de investigação, composto por investigadores de países da América, sobre diferentes temáticas que permitiram subsidiar a compreensão da realidade das cooperativas;
- b) constituição de comitês acadêmicos de formação com objetivos de produção de cursos e módulos que apresentassem conteúdo relacionado com a temática de educação cooperativa, gestão e desenvolvimento;
- c) promoção de oportunidades para incremento de habilidades e competências de professores associados para utilização das ferramentas das novas tecnologias da



informação nas suas prática pedagógicas.

De modo complementar, para impulsionar os programas de educação a distância nas universidades associadas foi realizado um mapeamento das competências tecnológicas. Foi verificado deficiências tecnológicas (equipamentos) nas universidades, sendo aportado recursos da ACDI para contornar tal situação. Grande parte dos professores integrantes da UNIRCOOP desconhecia a construção e operacionalização de cursos on-line. Coube a PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, através da Unidade de Estudos Solidários (UNES), moldar um programa de formação em e-learning, para um grupo composto por 9 participantes, selecionados a partir da disponibilidade e interesse.

Entre os meses de novembro de 2006 e junho de 2007, sob a supervisão de 2 coordenadores, os participantes, de diferentes universidades das Américas, receberam treinamento para desenvolver cursos on-line com base nas investigações ocorridas ao longo dos 5 anos do projeto "Modelo de Intercooperação para as Américas".

Foram utilizadas duas plataformas de educação a distância: a Blackboard, ambiente virtual de aprendizagem, através do qual se efetuava o compartilhamento de conteúdo, fóruns de discussão, demais atividades de formação; a Horizon, ambiente virtual de aprendizagem através do qual se realizava as conferências e aulas em tempo real.

Ao final do processo, os participantes propuseram e geraram linhas de formação a distância para atender tanto a educação cooperativa, como para o desenvolvimento de técnicas e habilidades de gestão. Os cursos formatados foram os seguintes: análise de situação financeira, comunicação para empresas de economia solidária, desenho e avaliação de projetos no contexto das organizações de economia solidária, balanço social nas organizações cooperativas, gestão de cooperativas e comércio eletrônico, apropriação da doutrina cooperativa, estratégia em organizações solidárias, gestão de cooperativas no desenvolvimento territorial, sociologia da organização cooperativa e autogestão, técnicas de direção colegiada: metodologia para gestão da direção. Todas estas propostas foram apresentadas em um seminário específico, de formação a distância, na Universidade de Shrebrooke, no Canadá, em junho de 2007, sendo debatidas as possibilidades, limites e perspectivas desta modalidade para este segmento específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção da proposta de ensino a distância para as cooperativas, levados adiante pela UNIRCOOP, apresenta evidências de uma preocupação em estabelecer uma sintonia com as especificidades e a problemática das cooperativas. Os cursos on-line tendem, assim, a ter forte aderência com as necessidades destas organizações. Contudo, se posicionam, em torno do eixo das propostas com enfoque nas técnicas e métodos de gestão, voltadas a um público específico: os gestores. E diante da amplitude continental o grande desafio observado está na operacionalização e gerenciamento da proposta

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIALOSKORSKI NETO, Sigismundo. Aspectos econômicos das cooperativas. Belo Horizonte: Mandamentos Editora, 2006.
- GUETHÓN, Reynaldo Jiménez. Educación cooperativa y participación en las unidades básicas de producción cooperativa. Estudio de caso. In: OCHOA, Margarita Oseguera. La intercooperation: del concepto a la práctica.



Shrebrooke, Canadá: Université de Shrebrooke: 2007, p. 225-240.

KENSKI, Vani Moreira. A educação corporativa e a questão da andragogia. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (org.). Educação a distancia: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 241-247.

McINTYRE, Jimmy Peixe; SILVA, Emanuel Sampaio; DE SÁ, Ronice Franco. Modelo de formação continuada para as pequenas organizações cooperativas agropecuárias de pernambuco. In: SANTOS, Maria Salett Tauk; CALLOU, Ângelo Brás Fernandes (org.) Associativismo e desenvolvimento local. Recife: Edições Bagaço, 2006. p.127-152.

MARTIN, André. Descubrir el paradigma cooperativo por la educación. In: HERRERA, Juan José Rojas (coord.) El paradigma cooperativo en la encricijada del siglo XXI. Shrebrooke, Canadá: Université de Shrebrooke: 2007, p. 87-113.

MOURA, Maria Suzana; SILVA JUNIOR, Jeová T.; TEIXEIRA, Luiza; RAMOS, Manuela; MAGALHÃES, Ósia Alexandrina V. Especificidades da Gestão de Empreendimentos na Economia Solidária: Breve Estado da Arte sobre o Tema. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES LATINO-AMERICANOS DE COOPERATIVISMO. 3., 2004. São Leopoldo. Anais... . São Leopoldo: UNISINOS, 2004. CD-ROM.

PALANGE, Ivete. Os métodos de preparação de material para cursos on-line. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (org.). Educação a distancia: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 379-385.

RICARDO, Eleonora Jorge. Educação corporativa e EAD: elaborando o projeto político- pedagógico. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (org.). Educação a distancia: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 237-241.

SCHNEIDER, José Odelson. La educación y la capacitacion continuan a ser hoy día opciones importantes en las cooperativas o no? Énfasis mayor en la educación o en la capacitación?. In: ENCUENTRO DE INVESTIGADORES LATINOAMERICANOS EN COOPERATIVISMO, 4.,2006. Rosário, Argentina. Anais... .Rosário, Argentina: Universidad Nacional de Rosario, 2006. CD-ROM.

_____. A fidelidade societária en el contexto de la globalización. In: RUBIO, Mario Radrigán (coord.) En rol de las cooperativas en un mundo globalizado. Shrebrooke, Canadá: Université de Shrebrooke: 2007, p. 67-89.



PROJETO NUCODEMA: UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS

Emmanuele Ribeiro de Mendonça, Valdenice José Raimundo

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca apresentar e analisar as diretrizes da Educação Ambiental realizada no Projeto NUCODEMA, que realiza a mobilização social a nível local com a formação de núcleos comunitários de defesa do meio ambiente. É uma ação da Rede de Defesa Ambiental do Cabo de Santo Agostinho que através da Educação Ambiental pretende transformar a realidade ambiental.

O Projeto NUCODEMA apresenta uma experiência significativa de Educação Ambiental, uma vez que está arraigado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, bem como na postura de uma Educação Ambiental Crítica.

Referencial Teórico

Educação Ambiental incorpora a dimensão ambiental na educação, sendo uma prática educativa que procura gerar a consciência de meio ambiente que leve os indivíduos, por meio da construção de conhecimentos e atitudes, a desenvolverem atuações responsáveis pela melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida.

O histórico da Educação Ambiental é marcado, sobretudo pela ampliação do movimento ambientalista, ocorrida na década de 1960, impulsionada pela crítica a sociedade industrial depredadora, diante dos diversos episódios de degradação ambiental com grande repercussão na mídia internacional. Um marco do movimento ambientalista desta época foi a publicação do livro *Primavera Silenciosa*, em 1962, pela jornalista Rachel Carson, que apresentou uma sequência de desastres ambientais causados pelo descuido e irresponsabilidade dos setores produtivos em diversos lugares do mundo.

A partir disto, diversas iniciativas da sociedade civil, dos Estados e organizações internacionais surgiram e contribuíram para as diretrizes atuais da Educação Ambiental, dentre os quais, destacamos: Conferência de Keele, na Grã-Bretanha, em 1965, na qual educadores consideraram que a dimensão ambiental deveria fazer parte da educação; Conferência da ONU sobre Meio Ambiente Humano, em 1972, realizada em Estocolmo, na qual recomenda desenvolvimento da Educação Ambiental como instrumento de combate à crise ambiental; Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, promovida pela UNESCO e PNUMA realizada em Tbilisi (Geórgia), no ano de 1977, sendo o evento mais importante para a evolução da Educação Ambiental no mundo; Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, novamente promovido pela UNESCO e PNUMA, realizado em Moscou (1987), que avaliou as ações em Educação Ambiental efetuadas até aquele momento e concluiu que a crise ambiental persistia; Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento elaborado por um Grupo de Trabalho das ONGs de vários países, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e



Desenvolvimento, em 1992, no Rio de Janeiro (Brasil). (DIAS, 2004).

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global é um documento que reafirma as orientações da Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi, 1977), estimulando a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas. Este Tratado em consonância às recomendações de Tbilisi aponta os princípios da Educação Ambiental, nos quais destacamos: a Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador; promover a transformação e construção da Sociedade; estimular o poder das comunidades, para que retomem a condução dos seus próprios destinos; a Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica; envolver uma perspectiva holística; capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana; promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições; deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida do planeta.

Portanto, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global exprime bem uma dimensão social da Educação Ambiental, que contempla cidadania e democracia para a transformação da atual crise socioambiental. Assim sendo, encontramos a prática destas diretrizes na Escola Socioambiental de Líderes Comunitários do projeto NUCODEMA, que pretende envolver os sujeitos na solução dos problemas ambientais através dos processos de ensino-aprendizagem de uma Educação Ambiental Crítica para Sociedades Sustentáveis.

A Educação Ambiental Crítica destaca a transformação da realidade e a emancipação do sujeito, por meio de um posicionamento político-pedagógico baseado no pensamento crítico que tem como referencial a Teoria Crítica. Diante disto, a Educação Ambiental Crítica é dotada da concepção de meio ambiente como o lugar da vida no planeta, onde existe a interação das dimensões sociais e naturais, nas palavras de Carvalho o meio ambiente compreende "um conjunto de práticas sociais permeadas por contradições, problemas e conflitos que tecem a intrincada rede de relações entre os modos de vida humanos e suas formas peculiares de interagir com os elementos físico-naturais de seu entorno, de significá-los e manejá-los." (2006, p.163). Esta compreensão de meio ambiente é fundamental no processo de transformação da realidade ambiental, que a E. A na Escola Socioambiental de Líderes Comunitários do Projeto NUCODEMA pretende desenvolver.

Segundo Guimarães (2004), a proposta da Educação Ambiental Crítica consiste em compreender a realidade para se instrumentalizar e intervir nesta realidade, sendo que a reflexão irá subsidiar a prática, que por sua vez fornecerá elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo. É um processo de vivência do indivíduo na relação com o coletivo, exercitando a cidadania. Assim sendo, o Projeto NUCODEMA através da Educação Ambiental promove as condições para que os indivíduos possam intervir e transformar suas realidades e seus problemas socioambientais por meio da participação cidadã e gestão ambiental efetivadas nos Planos de Ação Comunitários.

Carvalho (2004) e Guimarães (2004) apontam alguns objetivos e pretensões da Educação Ambiental Crítica, destacamos alguns que se relacionam com a proposta do Projeto NUCODEMA:

1. Envolver os sujeitos na solução dos problemas e conflitos através de ações pedagógicas de caráter crítico, que potencializam o surgimento e estimulam a formação de lideranças;
2. Contribuir para a transformação da distribuição e uso dos bens ambientais, buscando formas sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza;



3. Construir o conhecimento de maneira contextualizada;
4. Estimular a auto-estima dos educandos/educadores e a confiança na potencialidade transformadora da ação pedagógica articulada a um movimento conjunto.

Portanto, o Projeto NUCODEMA procura realizar uma Educação Ambiental Crítica promovendo a mobilização social para construção de uma sociedade sustentável.

Arraigado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, bem como na postura de uma Educação Ambiental Crítica, o Projeto NUCODEMA desenvolve uma importante experiência em Educação Ambiental. A partir destas diretrizes o projeto executa determinadas ações, para compreendermos como essas ações tentam por em prática aquelas diretrizes, teceremos breves considerações sobre a Rede de Defesa Ambiental do Cabo de Santo Agostinho e o Projeto NUCODEMA.

A REDE (Rede de Defesa Ambiental do Cabo de Santo Agostinho) é uma organização civil, sem fins lucrativos, que surgiu a partir de um Projeto Demonstrativo executado pela Prefeitura Municipal do Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, com apoio do Projeto Gestão Ambiental Urbana, um projeto da Cooperação Técnica Brasil Alemanha. O objetivo da REDE é de criar um espaço de informações, articulação institucional e de mobilização social entre empresas, organizações da sociedade civil e órgãos públicos afins, buscando contribuir para o controle ambiental eficiente no Município. A REDE é uma experiência pioneira, oficializada em 2003, que pretende fortalecer o controle dos problemas ambientais em nível local, por meio de ações conjuntas entre os setores público, empresarial e social. (REDE, 2007).

Dentre as ações da REDE está o Projeto Núcleos Comunitários de Defesa do Meio Ambiente (NUCODEMA), que desde 2005 procura mobilizar as comunidades do município do Cabo de Santo Agostinho nas questões ambientais de seus interesses, para o conhecimento da realidade ambiental, participação e organização na defesa e conservação do meio ambiente, por meio da formação de núcleos comunitários e capacitação de lideranças. Segundo REDE (2007) o projeto possui os seguintes objetivos: promover a participação cidadã e mobilização social, integrar órgãos públicos com as organizações comunitárias, criar núcleos comunitários de defesa do meio ambiente e tornar a gestão ambiental um instrumento de todos. Para a formação dos núcleos de defesa do meio ambiente é necessário primeiramente a realização de um cadastro e mobilização dos líderes e organizações das comunidades, em seguida é executada a capacitação das lideranças envolvidas, por meio da Escola Socioambiental de Líderes Comunitários, ao término da capacitação as lideranças comunitárias elaboram e apresentam ao público seus Planos de Ação Comunitários para o Meio Ambiente, por fim ocorre a articulação preliminar para efetivação dos planos de ação construídos. (REDE, 2007).

O Projeto NUCODEMA já articulou 31 comunidades, agrega diversos parceiros e no ano de 2009, conveniado a Fundação Interamericana, desenvolverá suas ações no Complexo Industrial Portuário de Suape. Portanto, é um projeto de mobilização social, com resultados animadores e participação de diversos atores sociais, que contempla os propósitos para a construção de uma sociedade sustentável. Assim sendo, nos chama atenção o papel da Educação Ambiental neste projeto, realizada por meio da Escola Socioambiental de Líderes Comunitários. O programa da escola tem doze módulos, com duração total de quatro meses, realizados num espaço itinerante, ou seja, em diversos locais disponíveis nas próprias organizações comunitárias, órgãos públicos e empresas apoiadoras do projeto, estes módulos são aplicados por diversos profissionais e abordam variados temas (poluição ambiental, gestão das águas, educação ambiental, políticas públicas, etc.), são fundamentados na Educação



Ambiental Crítica para Sociedades Sustentáveis (REDE, 2007), configuram momentos de aprendizagem marcados pela troca de experiências, democracia e análise crítica da realidade local e seus problemas ambientais.

METODOLOGIA

Para realização deste trabalho executamos os seguintes passos: estudo dos materiais de publicação da REDE, revisão bibliográfica, considerando os principais autores da temática e breve contato com a gerente da REDE Karla Augusta Silveira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental surge a partir da necessidade de incorporar a dimensão ambiental na educação diante da crise ambiental das sociedades industriais. Neste contexto surgem as orientações e objetivos desta educação, que pretendem subsidiar a prática.

Evidenciamos que Projeto NUCODEMA, inspira-se nas diretrizes do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e de uma Educação Ambiental Crítica, portanto, concluímos que este projeto tenta aplicar essas orientações em busca do fortalecimento da atuação das comunidades na gestão e transformação do ambiente, por meio de: reflexão crítica da realidade local e seus problemas ambientais realizada durante os módulos da Escola Socioambiental de Líderes Comunitários, envolvimento dos sujeitos na solução dos problemas e conflitos com a elaboração e execução dos Planos de Ação Comunitários, estimulando assim o poder das comunidades, para que retomem a condução dos seus próprios destinos e possam promover a transformação e construção da Sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVAHO, I. C. M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES. P. P. (Org.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.
- DIAS, G. F. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES. P. P. (Org.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.
- REDE. Carteira de Projetos: planos de ação comunitários de meio ambiente/Projeto Nucodema. Cabo de Santo Agostinho: REDE, 2007. 32 p.



EDUCAÇÃO CORPORATIVA: FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO NAS ORGANIZAÇÕES

Fausto de Bessa Braga e Lucia Beatriz Machado Braga

INTRODUÇÃO

O fenômeno mais espantoso chamado de "milagre econômico brasileiro", no século passado, foi o crescimento do país sem qualquer investimento expressivo em educação. Essa mágica se esgotou. Ela não se repete mais. De uns tempos para cá e de agora em diante o crescimento econômico de uma sociedade será movido à educação e ao chamado capital humano que ela produz.

As implicações desse fato repercutem principalmente nas corporações que buscam, valendo-se de tecnologias cada vez mais modernas e acessíveis; ganhar tempo e atingir o maior número possível de colaboradores. Com efeito, a demanda por uma educação formal cresce a cada dia e soluções novas são insistentemente provocadas. Uma delas, a educação corporativa, supera um dos mais críticos obstáculos à satisfação da referida demanda, pois na impossibilidade de trazer mais gente ao sistema, a educação corporativa leva o sistema a mais gente.

O objetivo deste trabalho é demonstrar que a educação corporativa, considerada por Braga (2006) em seu estudo como sendo uma ferramenta estratégica, seja capaz de estabelecer a formação efetiva do capital humano de uma sociedade, pois as organizações, em geral, estão cada vez mais se conscientizando da necessidade de atuarem no setor de educação, a fim de assegurarem sua própria sobrevivência no futuro. Muitas empresas testemunharam uma redução radical no "prazo de validade" do conhecimento e começaram a perceber que não podiam depender das instituições de ensino para desenvolver sua força de trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Após duas décadas de extraordinária criação de riqueza por meio da globalização e de novas tecnologias, o ritmo vertiginoso da atual conjuntura é assustador, mas um aspecto marcante nestas duas décadas em que se deu essa criação de riqueza é a importância crescente do capital intangível na riqueza dos indivíduos, das empresas e das nações. Guedes (2009) aborda que na sociedade do conhecimento, com uma economia baseada em serviços, o capital humano (a educação dos indivíduos) e o capital organizacional (a cultura empresarial que coordenada os esforços produtivos) tornam-se cada vez mais sua coluna de sustentação.

As organizações decidiram então repensar a questão da educação no que se refere ao ambiente corporativo objetivando obterem um controle sobre o processo de aprendizagem de seus colaboradores, vinculando de maneira mais estreita os programas de aprendizagem às metas e resultados estratégicos reais da organização.



Investimento em treinamento, formação e informação é o recurso com um diferencial competitivo frente à atual conjuntura. As organizações modernas estão conscientizando que a educação corporativa constitui fator de sobrevivência em um mundo que se transforma a cada instante. Já existe este atributo de conhecimento por parte das organizações da importância das relações humanas para o alcance dos objetivos organizacionais. Entretanto, no domínio da aprendizagem, já é do consenso dos especialistas em gestão que não há um ponto terminal para o aprendizado.

A educação, enquanto processo de desenvolvimento do ser humano, apresenta-se atualmente como um processo continuado, constantemente se atualizando e se renovando frente às novas incitações criadas pelo "meio ambiente corporativo". Para que a educação corporativa venha a atingir os resultados que dela se espera, impõe-se adequar a área de Gestão de Pessoas das organizações às novas teorias que vigem no domínio pedagógico. O processo de ensino-aprendizagem renova-se dentro da concepção de educação permanente (BLOIS; MELCA, 2005).

O conceito de educação corporativa existe há mais de quatro décadas, pois foi "iniciado" por Jack Welch, ex-CEO da General Electric, desde 1955, e vem sendo definido como uma estratégia de gestão do conhecimento para preparar os recursos humanos (capital humano), visando uma vantagem competitiva, adotando as características de permanência, consistência, proatividade e além de privilegiar os objetivos organizacionais FERREIRA (2000).

Santos e Calvosa (2006) e Braga (2006) abordam, em seus estudos, que seguindo uma tendência de mercado globalizado, as grandes organizações do momento pensam na educação corporativa quando tratam do treinamento e desenvolvimento de seus colaboradores e o conseqüente gerenciamento de seu capital intelectual. Porém, a cada ano, esta abordagem parece estar mais em voga, como uma das práticas mais adequadas para assegurar o desenvolvimento intelectual das pessoas no ambiente de trabalho globalizado.

Assim, a educação corporativa é entendida como uma estratégia das organizações, que preparam seu capital humano visando à obtenção da vantagem competitiva. É seu desafio mantê-lo sistematicamente atualizado em suas competências primárias, que dizem respeito aos seus cargos, e a algumas competências básicas para os negócios, assim descritas por Meister (1999) e discutidas no estudo de Braga (2006): a) aprendendo a aprender; b) comunicação/colaboração; c) raciocínio criativo/(re)solução de problemas; d) conhecimento tecnológico; e) conhecimento de negócios globais; f) liderança e g) autogerenciamento da carreira.

Costa (2001) relata ainda que "educar corporativamente é fazer pessoas pensarem criticamente, envolverem-se, autogerenciarem e emocionarem-se... Educar corporativamente é humanizar o ser, a empresa, a sociedade, o meio ambiente" e acrescenta que a educação corporativa não é apenas virtual, como muitos pensam, mas sim, relacional, de modo que os seres humanos criam vínculos, e através desses constroem valores, e a partir daí estabelecem uma cultura (capital organizacional).

A significação da educação corporativa, segundo Mundim e Ricardo (2004), é representada como sendo a chave para retenção do capital humano da organização, de modo a qualificar, especializar, atualizar e até mesmo formar os colaboradores das organizações de maneira a garantir vantagem competitiva de mercado.

Na visão de Eboli (2004), o conceito apresenta-se como "um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de competências, sendo incorporado e assimilado como um princípio organizacional". Ainda nesta mesma ótica pode-se estabelecer que a missão da educação corporativa seja a de formar e desenvolver os talentos na gestão do capital humano, promovendo a gestão do conhecimento (geração, assimilação, difusão e



aplicação) da organização, por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua. Nesse cenário, as organizações dão ao seu capital humano não a estabilidade de décadas atrás, o emprego para toda vida, mas sim a possibilidade de se manter profissionalmente competitivo em sua carreira, aprendendo a cada dia e aumentando seus conhecimentos. As únicas exigências que são o comprometimento e a produtividade, fatores esses que por si só são determinantes para qualquer atividade atualmente. Com as qualificações adquiridas, a capacidade de sustentabilidade nas mais diversas organizações, a empregabilidade, fica praticamente assegurada.

METODOLOGIA

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema educação corporativa como ferramenta de formação do capital humano nas organizações. Buscou-se comparar vários autores com abordagens recentes sobre o tema e com ênfase na relevância do tema para as organizações modernas. O trabalho é sistematizado, desenvolvido e fundamentado em material publicado em teses, dissertações, monografias, periódicos, relatórios científicos e acadêmicos, livros, revistas e na Internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como síntese global deste trabalho tem-se que as abordagens observadas pelos diversos autores servirão para aperfeiçoar o processo de educação nas organizações, adequando as atividades às práticas que resultem em um capital humano mais bem preparado e motivado para o desempenho de suas tarefas no contexto da conjuntura atual.

O objetivo deste trabalho foi atingido uma vez que a metodologia aplicada respondeu a situação problema, principalmente quando Oliveira et al (2008) observam que no ambiente competitivo, em que as organizações estão inseridas, cada vez mais a capacidade de gerir o conhecimento se torna imprescindível para o sucesso organizacional.

Como ratificação da abordagem anteriormente apresentada é importante destacar que as competências básicas para os negócios e efetivamente contempladas pela educação corporativa quando aplicada ao capital humano de uma organização, elencadas por este autor neste trabalho, foram detalhadamente estudadas por Oliveira et al (2008) através de uma pesquisa qualitativa, de acordo com os princípios e objetivos descritos por Meister (1999) e os princípios de sucesso descritos por Eboli (2004), em que foi possível constatar, de um modo geral, que a educação corporativa segue os princípios e objetivos descritos na literatura sobre o tema, porém foi averiguado pelos autores que o capital humano das organizações ainda não percebe a educação corporativa como uma ferramenta ativa, conforme o pensamento de Braga (2006), para alcançar o sucesso e obter vantagem competitiva sustentável.

O capital humano é hoje e será fator preponderante para a agregação de valor competitivo e a melhoria contínua fazendo-se necessário para atingir aos objetivos estratégicos das organizações. Contudo o conhecimento é instável, crescente e sua atualização, portanto, deve ser permanente. Este fato coloca as organizações frente à educação corporativa.

É consenso entre os autores citados neste trabalho e que estudam a educação corporativa que a educação tradicional estava "presa" ao saber imobilizado e que não é renovado. A educação corporativa é aquela em que o conhecimento não é mais algo estático, que não pode ser questionado e nem contestado. Pelo contrario, dentro de uma cisão dialética do mundo, o saber é criado a todo momento pelo capital humano das organizações. O gestor deste processo de educação corporativa representa o fator catalítico da aprendizagem e o capital humano é o verdadeiro agente na criação do novo e que se renova a cada instante. Em



essência, a educação corporativa é um processo no qual o capital humano se compromete em um constante aprendizado, que visa melhorar o desempenho e aumentar sua produção no âmbito das organizações dentro da conjuntura mundial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOIS, Marlene M.; MELCA, Fátima Maria Azeredo. Educação corporativa: novas tecnologias na gestão do conhecimento. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2005. 119p. Bibliografia. ISBN 85-7434-014-6.
- BRAGA, Fausto de Bessa. Educação corporativa: principais influências na gestão de pessoas. Resende: RJ, 2006. In: III Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. ISSN 1807-409X. Bibliografia. Internet: http://www.aedb.br/anais-seget/arquivos/633_EducacaoCorporativa..pdf Acesso em 12 jun. 2009.
- COSTA, Ana Claudia Athayde da. Educação corporativa: um avanço na gestão integrada do desenvolvimento humano. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001. 76p. Bibliografia.
- EBOLI, Marisa. Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004. 278p. Bibliografia.
- FERREIRA, Carlos Eduardo Moreira. Universidades corporativas. Revista CNI. São Paulo: Confederação Nacional da Indústria. out. 2000.
- GUEDES, Paulo. Investir em educação, saída para a crise. Época. Rio de Janeiro: Globo. n. 567. 30 mar. 2009. p. 69. Nossa Economia. Semanal. ISSN 1415-5494.
- MUNDIM, Ana Paula Freitas; RICARDO, Eleonora Jorge. Educação corporativa: fundamentos e práticas. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004. 168p. Bibliografia.
- OLIVEIRA, José Maria de; ALBURQUERQUE, Evelyn Passos de; CONCEIÇÃO, José Adolfo Ramos da; FREITAS, Leda Gonçalves; PAULISTA, Jairez Elói de Sousa. Universidade corporativa: o caso de uma estatal estudado à luz do Modelo de Meister. Resende: RJ, 2008. In: V Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. ISSN 1807-409X. Bibliografia. Internet: http://www.aedb.br/seget/artigos08/460_Seget_2008_Universidades_corporativas.pdf Acesso em 12 jun. 2009.
- SANTOS, Renata Almeida dos; CALVOSA, Marcello Vinícius Dória. Educação corporativa: as vantagens da implantação de um projeto de universidade corporativa. Resende: RJ, 2008. In: III Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. ISSN 1807-409X. Bibliografia. Internet: http://www.aedb.br/seget/artigos06/867_Seget%20Corpo.doc.pdf Acesso em 12 jun. 2009.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PROFESSOR "LEIGO": DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Fernanda Guarany Mendonça Leite

INTRODUÇÃO

Os direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais tem sido alvo de debates que visam a nortear a definição de políticas públicas inclusivas no Brasil e no mundo, mediante uma luta permanente por estes direitos por parte das pessoas e familiares dos portadores de necessidades especiais. Entre as reivindicações destaca-se o direito à educação formal, na modalidade inclusiva.

A educação inclusiva é hoje uma realidade de escolas públicas e privadas. O tema vem sendo abordado sob diversos pontos de vista por pesquisadores da área, destacando-se especialmente os trabalhos de Abramovicz (2001), Mantoan (2001), Stainback (1999), Carvalho (2002) e Werneck (2001), entre outros.

O objetivo deste trabalho é debater a educação inclusiva e sua vivência cotidiana na realidade das salas de aula por professores leigos, sem formação específica para o atendimento a essas necessidades especiais. Define-se neste trabalho educação inclusiva como o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus. Define-se professor "leigo" como aquele que não possui habilitação específica para exercer atividade docente inclusiva na escola. Pretende-se debater até que ponto esta formação é necessária e desejável, bem como apontar desafios e perspectivas do professor sem formação específica, atuando em educação inclusiva em classes de Ensino Fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

A chamada Educação Inclusiva teve início nos Estados Unidos através da Lei Pública 94.142, de 1975 e, atualmente, já se encontra na sua terceira década de implementação naquele país, a fundamentada no debate sobre os direitos humanos. No Brasil, a reivindicação de tais direitos veio se consolidando nas duas últimas décadas. Desde então, muitos avanços já foram alcançados. Conforme dados apresentados por Cláudia Dutra, Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação,

do ano de 2002 para 2004 houve um aumento de 118 mil novas matrículas de alunos na educação especial, passando de 448.601 para 566.753, um crescimento de 26,3%. A inclusão em classes comuns do ensino regular passou de 110.704 em 2002 para 195.370 matrículas em 2004, representando um crescimento de 76,4%. Outro avanço diz respeito ao número de municípios com matrícula de alunos na educação especial passando de 3.612 em 2002, para 4.273 em 2004, um crescimento de 18,3% e o número de escolas de educação básica com de alunos com necessidades educacionais especiais que passou de 24.789

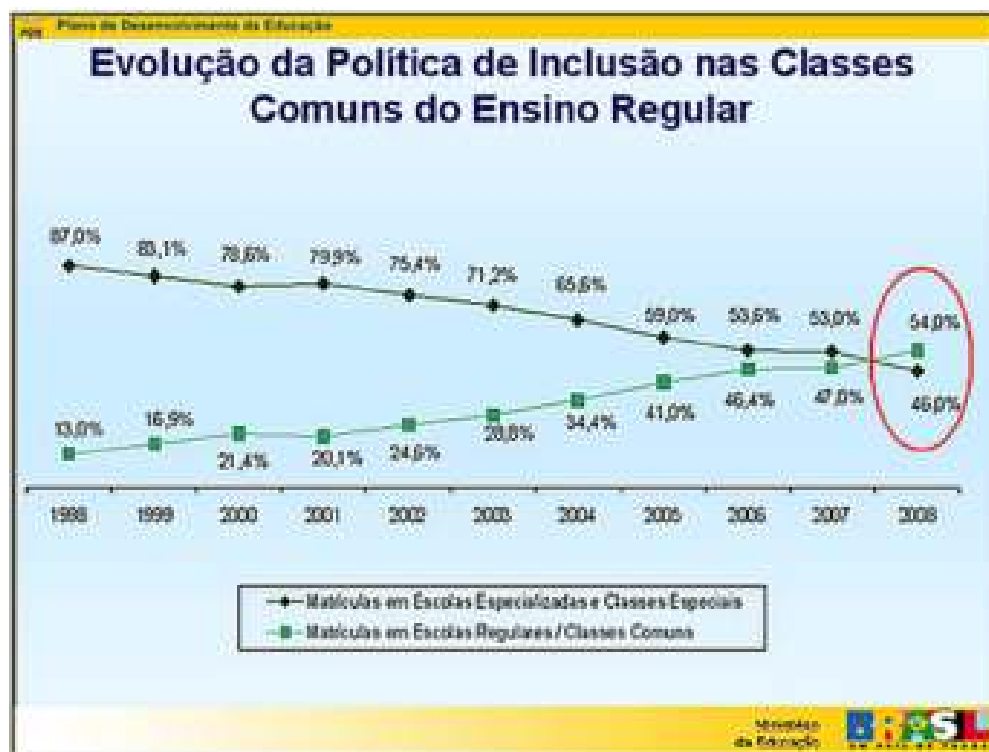


estabelecimentos em 2002, para 37.749 em 2004, um crescimento de 52,3%. (BRASIL. 2005, p.6).

Com base nesta declaração, pode-se observar o crescimento quantitativo da matrícula de alunos e alunas e dos municípios envolvidos na oferta de educação básica para este segmento da população.

Atualmente, podemos ilustrar bem a evolução da política de inclusão nas classes comuns do Ensino Regular a partir da figura abaixo:

Figura I - Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns de Ensino Regular no Brasil (1998-2008)



(BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1., out-2005. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.)

Observando a figura acima, pode-se apontar que as matrículas em escolas e classes especiais vêm recuando gradativa e consistentemente, enquanto a matrícula nas classes comuns cresce anualmente, até se chegar, em 2008, a um número maior de portadores de necessidades educativas especiais matriculados em classes regulares do que em escolas especializadas. No entanto, o que se pretende debater aqui é não é o cumprimento da legislação no que se refere à inclusão, mas especialmente à situação de preparação docente diante do desafio de incluir com qualidade os portadores de necessidades especiais nas salas de aula.

Quanto à formação docente, o governo federal, pela Portaria nº1793, de dezembro de 1994, Art. 1º, "recomenda a inclusão da disciplina 'Aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais' prioritariamente,



nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas". (BRASIL, 1994). Tal recomendação limita-se a incluir uma disciplina de formação bastante geral e, a nosso ver, insuficiente para preparar os docentes para o exercício da inclusão em sala de aula.

Defendemos que a preparação técnica para o docente exercer prática inclusiva na escola passa por reflexão sistemática sobre o tema, grupos de estudo, formação continuada e compromisso ético-político com o fazer pedagógico diante do ser humano, muito mais do que inscrever-se para cursar uma disciplina em sua formação acadêmica versando sobre a questão.

METODOLOGIA

A compreensão mais aprofundada dos atos exteriores do ser humano se mostra trabalho árduo e exigente, porque cada ser é único, singular e ao mesmo tempo construído em um contexto temporal, espacial e cultural que lhe dá forma e que interfere em sua maneira de pensar e agir sobre o universo. Falando-se de educação inclusiva, ficam mais evidentes as diferenças entre as pessoas.

Segundo Morin:

Todo ser [...] constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário [...]. Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferença gélida, queimações de astros em fogo, acessos de ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes... (MORIN, 2001, p. 57).

Não se pode pretender pesquisar o que se passa na realidade, na intimidade de cada um desses seres sem a perspectiva de sua singularidade na multiplicidade. Assim sendo, sentimos a necessidade de uma metodologia compatível e coerente com os fins que essa investigação se propôs alcançar. Buscamos princípios e concepções da sociologia compreensiva, segundo opção metodológica de análise derivada da fenomenologia, para orientar o trabalho.

Esses princípios e concepções contribuíram para uma maior compreensão da realidade escolar, alertando para a necessidade de desenvolver uma atitude atenta e flexível durante a coleta e a análise dos dados, de investigar representações e opiniões dos atores. Diante de tais pressupostos, escolhemos a redação e coleta de dados de diários de aula como a metodologia mais adequada ao objeto em foco. Esta atividade, defendida por Zabalza (2004), comprova-se como excelente procedimento para normatizar os padrões de trabalho docente e permitir a reflexão sobre a prática, bem como para contribuir no processo de pesquisa e qualificação das atividades docentes. Foram catalogadas notas de diários de aula de cinco anos de trabalho em pequenas classes de educação inclusiva, de Ensino Fundamental, a partir das quais ressaltamos os dois principais desafios e as três maiores perspectivas do trabalho docente no material pesquisado.

RESULTADOS

Quanto aos principais desafios observados em campo, com base nos diários de aula, a uma prática docente inclusiva, destacamos: competência técnica para incluir com sucesso os portadores de necessidades especiais e promoção da inclusão desses alunos e alunas



em outros grupos sociais da escola.

- Competência técnica: o professor sente que o principal desafio é a falta do domínio dos conhecimentos técnicos para compreender e atuar na educação de alunos com necessidades especiais diversificadas.

- Promoção da inclusão nos grupos: o professor apresenta dificuldade em promover interação significativa entre alunos com necessidades especiais e os demais alunos da instituição escolar.

Quanto às perspectivas para o docente envolvido com alunos portadores de necessidades especiais, ressaltamos como maiores aprendizados: reflexão docente sobre novas posturas e práticas, aquisição da capacidade de planejar e avaliar da aprendizagem considerando as diferenças, aprendizado ético e humano.

- Reflexão sobre novas posturas e práticas: o professor aprende a repensar suas posturas em sala de aula, bem como as práticas docentes que propõe em suas aulas.

- Planejamento e avaliação diante das diferenças: o professor aprende a planejar e avaliar de acordo com as possibilidades de cada sujeito que compõe seu grupo, bem como a propor maior interação entre os pares na sala de aula.

- Aprendizado ético e humano: o professor aprende a ser e a lidar com gente, respeitando as diferenças e focalizando as possibilidades de cada pessoa diante do exercício do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se percebe a partir da análise dos dados e seu entrecruzamento com o debate teórico vigente, a educação inclusiva propõe desafios e perspectivas à prática pedagógica. Por meio dela, lançam-se aos professores comprometidos com seus alunos e alunas grandes desafios, mas também oportunidades de crescimento profissional diante das perspectivas apontadas pelo estudo.

Este debate está apenas em seu início, ainda carece de aprofundamento e de novas pesquisas que apontem rumos para os professores que não possuem preparo técnico para trabalhar em educação inclusiva possam buscar qualificação, aprimoramento de sua prática docente e melhoria em seu desempenho. No entanto, ressaltamos que todo professor comprometido pode sentir dificuldade em incluir de fato seus alunos e alunas portadores de necessidades especiais em classes regulares, porém, evidencia-se através dos dados que a característica mais importante desse docente é a predisposição para aprender e compartilhar experiências com os pares. Se este elemento estiver presente, ele será fundamental para o aperfeiçoamento das demais competências que o levarão a ser um professor de classe inclusiva preparado e bem sucedido, mesmo diante dos desafios de sua sala de aula. Ao registrar e refletir sobre seus atos, com base nos diários de aula, aprenderá com seus erros e acertos e estará apto a dividir saberes com seus colegas e com seus alunos e alunas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. Educação inclusiva: incluir para quê? Revista brasileira de educação especial, v. 7, n. 2, 2001, p.1-9.
- CARVALHO, R. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRASIL. Portaria nº 1793, de dezembro de 1994. Complementação dos currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Brasília: MEC, SEESP, 1994.



- _____. Secretaria de Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1., out-2005. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.
- MANTOAN, M. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Editora Memnon, 2001.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- ZABALZA, M. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: ATENDER OU SUBMETER-SE AO MERCADO?

Frederico Dourado Rodrigues Morais

INTRODUÇÃO

Os Cursos Superiores de Tecnologia tiveram, desde a sua origem, o propósito de atender as demandas do mundo do trabalho e de realizar uma aproximação mais efetiva entre a escola e o mercado. Porém, quando a escola, desloca seu foco do atendimento a demandas latentes da sociedade e passa a submeter-se aos interesses imediatos do mercado, temos aí uma séria desvirtualização do papel das instituições de ensino.

Neste sentido até que ponto os Cursos Superiores de Tecnologia não se configuram como um instrumento do mercado? E qual o grau de intervenção que o mercado tem na formatação destes cursos? Estariam estes sendo criados e mantidos para atender anseios imediatos do mercado?

O objetivo deste trabalho é compreender a influência do mercado nas instituições de ensino superior, especificamente nos Cursos Superiores de Tecnologia e como estas instituições tem mediado à relação com o mercado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os Cursos Superiores de Tecnologia não são uma modalidade nova na educação brasileira, eles datam do final da década de 1960 e início da década de 1970, respaldados pela Lei 4.024/61, e por legislações² subseqüentes. Esses cursos foram chamados de cursos profissionais superiores de curta duração, pelas legislações, e tinham por objetivo a formação de profissionais com maior rapidez para atender à crescente demanda do mercado de trabalho, que possuía urgência de trabalhadores que atendessem aquele momento histórico.

Inicialmente, segundo o Parecer do CNE/CP nº 29 de 03/12/2002 (BRASIL, 2002), no ano de 1965², foram criados os cursos de engenharia de operação, com duração reduzida de três anos ao invés dos tradicionais cursos de engenharia que tinham cinco anos de duração. Ainda segundo esse Parecer, esse curso surgiu principalmente como sendo uma solução para atender as demandas da indústria.

Após um período inerte durante os anos 1980 e início dos anos 1990 este cursos iniciam um processo de aumento do número de matrículas. Dados do INEP³ mostram que, no Brasil, os Cursos Superiores de Tecnologia saíram de um patamar de 63.046 matrículas no ano de 2000, para 287.727 matrículas em 2006.

¹Em 1969, o Decreto Lei nº 547 autorizou a organização e o funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração.

²O Decreto Federal nº 57.075/65 dispôs sobre o funcionamento dos cursos de engenharia de operação em estabelecimentos de ensino de engenharia

³Dados disponíveis em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>



Segundo MACHADO (2006), na década de 90 inúmeros fatores de ordem sócio-econômica impulsionaram à propagação e à diversificação da oferta de Cursos Superiores de Tecnologia no país, a citar: a histórica contenção de vagas no ensino superior público, o aumento dos concluintes de ensino médio sem chances financeiras de arcar as despesas com cursos da oferta tradicional privada, a diversificação das atividades econômicas, a incorporação das inovações tecnológicas no mundo do trabalho, as mudanças no paradigma do uso da força de trabalho e as recomendações dos organismos internacionais de financiamento e de incentivo à criação dessa alternativa de curso superior no Brasil.

Como Machado (2006) aponta em seu trabalho estes cursos sempre tiveram uma enorme dificuldade quanto ao entendimento da sua finalidade pela sociedade, sendo a sua duração mais curta, em detrimento dos bacharelados e licenciaturas. Contudo, Prado (2006), por exemplo, destaca que a caracterização e a diferenciação desses cursos em relação às demais possibilidades de oferta de cursos superiores - bacharelados e licenciaturas - reside na formação para o mundo do trabalho, sendo mais focados, específicos e com a duração suficiente e adequada para preparar profissionais para mercado de trabalho local/regional.

Segundo proposta do próprio MEC os Cursos Superiores de Tecnologia são apresentados como uma "das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira" (BRASIL, 2002), e pondera ainda que "a ampliação da participação brasileira no mercado mundial, assim como o incremento do mercado interno, dependerá fundamentalmente de nossa capacitação tecnológica". Estes cursos, segundo a proposta, iriam inserir os indivíduos no mundo do trabalho e atenderiam a demandas do mercado.

Porém o atendimento as demandas do mercado pode conduzir a educação escolar à lógica do mercado, e tão propagada preparação para o mundo do trabalho pode se resumir à uma formação para o emprego, ou como afirma Mascarenhas(2005) a submissão do espaço educacional a lógica do capital.

Não defendemos a separação da escola do mundo do trabalho, mas como afirma Puiggró (2008) a escola deve manter com o mercado um vínculo onde o ensino não se configure longe da realidade produtiva, econômica e social, contudo, sem se subordinar as empresas.

METODOLOGIA

Para responder aos questionamentos deste trabalho realizamos uma pesquisa bibliográfica, lançando mão de pressupostos teóricos, para num movimento dialético, apreendermos o contexto histórico. Assim a investigação desenvolveu-se com base em pareceres e decretos do Conselho Nacional de Educação, especificamente sobre as transformações ocorridas no ensino profissional de nível superior. As contribuições dos autores: Antunes (2005 e 2006), Brandão (1981), Marx (1999), Paro (2001) foram utilizadas na compreensão de categorias importantes deste estudo. Kuezer (2008), Machado (2008), Prado (2006), trazem contribuições sobre a educação profissional e os Cursos Superiores de Tecnologia. Sobre a relação entre educação e trabalho, Frigotto (2003), Gadotti (2001), Jacomini (2006), Mészáros (2005), Saviani (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as Instituições de Ensino Superior fica a possibilidade de, conforme Kuenzer (2008) tomar o trabalho como princípio educativo e ir além do ensino enciclopédico e profissionalizante, mas procurar defender o acesso à cultura, à ciência e à tecnologia para todos, de modo



desenvolver a práxis humana.

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. [...] é por isso que hoje o sentido da mudança educacional não pode ser senão o rasgar camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Claramente o mercado utiliza os mais variados recursos para e pelo ensino manter sua hegemonia, seja pela complacência de governos, seja na influência dos programas de ensino das instituições educativas, que muitas vezes possuem receio de não atender as exigências do mercado e estarem "desqualificando" seus alunos. Isto acaba criando nas instituições o "dever" de formatar projetos e cursos adequados aos anseios do mundo do trabalho - entenda-se mundo do emprego. Segundo Frigotto(2003), pela perspectiva das classes dominantes, a educação de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho.

É preciso, portanto para as IES mediar suas relações com o mercado, haja vista que educação e trabalho como afirma Mascarenhas (2005) são elementos essenciais da construção da sociabilidade humana e que pelo processo educacional e pelo trabalho o homem aprende a ser homem, portanto o trabalho é um princípio educativo, que vai além da formação profissional ou do preparo para o emprego.

A qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, como o propósito de vincular a educação escolar ao mundo de trabalho, parece mais restringir essa possibilidade do que propriamente concretizá-la, pois o sentido da expressão qualificar para o trabalho está mais associado ao fornecimento dos elementos necessários para adentrar-se ao mundo do emprego, quando este existir, de acordo com as necessidades impostas pelo mercado capitalista. (JACOMINI, 2006, p.135)

O fato é, que sob uma nova ordem tecnológica e uma pressão cada vez maior do setor produtivo com o atendimento por parte das Instituições de Ensino Superiores as suas necessidades, precisamos ampliar e aprofundar os estudos em torno da influência do mercado nos Cursos Superiores de Tecnologia como forma de entendermos um quadro já formado e de grande relevância social e política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 8.ed. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 29/2002, Diretrizes Curriculares de nível tecnológico. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf, acesso em 20 de junho de 2009



- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 03/2002, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>, acesso em 20 de junho de 2009
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 436/2001, Orientações sobre os Cursos Superiores de Tecnologia - Formação de Tecnólogo Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>, acesso em 20 de junho de 2009
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. O Trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria do valor em Marx. In.: PARO, Vítor Henrique (org.). A teoria do valor em Marx e a educação. São Paulo: Cortez, 2006. p.117-141.
- KUENZER, Acacia Zeneida. As Políticas de educação profissional para os que vivem do trabalho: formar para a inclusão subordinada. ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008. Livro 4, p. 33-55
- MACHADO, Lucília Regina. O Profissional Tecnólogo e sua Formação. Revista Estudos do Trabalho, Ano 2, Número 3, Marília, UNESP. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org>. Acesso em 20 jun 2009.
- MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. 2 v.
- MASCARENHAS, Ângela Cristina B. (org.). Educação e trabalho na sociedade capitalista - reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005.
- MÉSZÁROS, Istvan. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PARO, Vítor Henrique. Escritos sobre Educação. São Paulo. Xamã. 2001.
- PRADO, Fernando. Os novos cursos de graduação tecnológica: histórico, legislação, currículo, organização curricular e didática. Curitiba: Editora OPET, 2006.
- PUIGGRÓ, Adriana. No se puede subordinar la escuela a la empresa. Entrevista concedida a Silvina Alonso. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, Espanha. N 47/1- 25 de septiembre de 2008.
- SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.



PROPOSTA DE USO DO BIOFEEDBACK COMO ARTIFÍCIO FACILITADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO EM FONOAUDIOLOGIA

***Gerlane Karla Bezerra Oliveira Nascimento e
Hilton Justino da Silva***

INTRODUÇÃO

A implantação de novas abordagens tecnológicas como auxílio no processo de ensinagem possibilita ao aluno um melhor entendimento prático em sua formação. A utilização de ferramentas tecnológicas como biofeedback da ação muscular durante realização de funções do Sistema Estomatognático (SE), avalia principalmente as condições fisiológicas e patológicas do músculo, para obter o conhecimento da sua atividade específica. Fornece ainda subsídios que compõem os princípios da função muscular, atuando como auxiliar no monitoramento das diversas miopatologias, em estudos cinesiológicos e no prognóstico das reabilitações.

O uso do biofeedback surge na Fonoaudiologia como uma possibilidade de analisar a atividade muscular de forma objetiva, levando a um aprimoramento na avaliação e tratamento das patologias do SE. Com a utilização dessa ferramenta é possível uma melhor compreensão da fisiologia dos grupos musculares envolvidos nas funções do SE, bem como uma análise mais aprofundada durante a avaliação e terapia fonoaudiológica por parte do estudante e/ou profissional em Fonoaudiologia. Possibilita ainda, que o paciente receba a informação da musculatura, assimile e seja capaz de modificar seu comportamento durante a terapia.

Com a implantação dos conceitos e práticas acerca do biofeedback aplicada ao ensino da Fonoaudiologia, o conhecimento torna-se ampliado e aprimorado o método investigativo clínico, tendo por consequência a otimização do ensino-aprendizagem na graduação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Colocando em questão os processos e recursos envolvidos no ensino, as tecnologias e as imagens galgaram um lugar privilegiado na comunicação e na aprendizagem (SARDELICH, 2006).

A percepção, e compreensão das imagens constituem um dos aspectos importantes do ensino e da aprendizagem. Em determinadas estratégias de aprendizagem, as imagens são utilizadas como ponto de partida, constituindo um elemento sensibilizador para a compreensão de problemas ou de um conceito. O estímulo da memória imagética pode oferecer importantes contribuições para a aprendizagem de vários temas (ALMEIDA, 2001).

O termo Biofeedback corresponde a técnicas de tratamento nas quais pessoas são treinadas a melhorar sua capacidade de auto-regulação utilizando os sinais de seu próprio corpo através da visualização de imagens equivalentes à ação realizada.

Através da utilização de aparelhos eletrônicos, os quais emitem sinais visuais e/ou auditivos, permitindo que o paciente entre em contacto com alguns aspectos de seu sistema



biológico, o Biofeedback promove a aprendizagem por tentativa e erro e a manipulação desses eventos voluntários ou involuntários (CLÍNICA DE REABILITAÇÃO DO MOVIMENTO, 2007).

Em Fonoaudiologia, o uso da técnica para monitoramento através de ferramentas com biofeedback, mostra evidências moderadas no bom prognóstico do tratamento das disfonias funcionais (BEHLAU, 2008).

Em portadores de paralisia facial periférica, as propostas de reabilitação são as mais variadas. No que se refere à reabilitação não cirúrgica, uso de biofeedback é a mais indicada. Em 1994, Beurskens et al. realizaram revisão sobre os tipos de terapias físicas que vinham sendo utilizadas na paralisia facial, e observaram que a maioria dos trabalhos enfocavam a combinação de exercícios e biofeedback (WALRAVENS, 1986).

Conceição (2000) apresentou em um estudo a eficácia da técnica de Biofeedback eletromagnético, a qual aumentou a resposta muscular em pacientes portadores de lesão medular.

Visto que o uso de imagens auxilia o mecanismo de aprendizagem, e que a visualização de gráficos gerados pelo artifício do Biofeedback possibilita ao paciente um melhor controle e monitoramento de suas funções; o graduando em Fonoaudiologia que tiver a possibilidade de estudar os fenômenos fisiológicos com o auxílio de demonstrações intermediadas pelo Biofeedback, obterá um entendimento otimizado dos mecanismos fisiológicos.

METODOLOGIA

Foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases de dados virtuais entre as principais publicações da literatura científica sobre os descritores: Biofeedback, Ensino-aprendizagem e Fonoaudiologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de artifícios como o Biofeedback no ensino da graduação em Fonoaudiologia pode auxiliar o processo de aprendizagem por parte dos alunos, visto que esta prática possibilita uma melhor compreensão das variações fisiológicas ocasionadas durante as funções exercidas pelos componentes do Sistema Estomatognático de forma ilustrativa e dinâmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. B. L. Os Caminhos da Aprendizagem: Conexões entre educação, imagem e as tecnologias da informação e comunicação, São Paulo: UNICAMP, 2001 disponível em <www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540.../edu/artigo_eduardo.pdf> Acessado em 29 de junho de 2009.

BEHLAU, M. Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação: Prática baseada em evidências para o tratamento dos distúrbios da voz, Rev CEFAC v.10, n.4, out - dez, 2008.

Clínica de Reabilitação do Movimento, 2007. Disponível em <http://74.125.95.132/search?q=cache:E_c5yjEya1YJ:www.reabilitare.com.br/default.asp%3Fid_area%3D42+biofeedback+reabilita%C3%A7%C3%A3o&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a> Acessado em 29 de junho de 2009.

CONCEIÇÃO, M. I. G. The use of the technique of biofeedback for EMG in the whitewashing of patients with injury to medular. Brasília: Universidade de Brasília; s.n; 2000. 189 p.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. Educ. ver.; Jan /June 2006.no. 27, p. 203-219, 2006.

WALRAVENS, S. - Using EMG-Biofeedback in the treatment of facial paralysis. Acta Oto-Rhino-Laryngol Belg, 40: 174-177. 1986.



CONSCIÊNCIA E PRÁTICAS AMBIENTAIS: GESTÃO DE RESÍDUOS ELÉTRICOS E ELETRÔNICOS NO 5º CENTRO DE TELEMÁTICA DE ÁREA, EXÉRCITO BRASILEIRO.

Gleidson André Pereira de Melo

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental em Organizações Militares constitui uma ferramenta valiosa, principalmente para o desenvolvimento de um senso crítico, criação de novos valores e concepções sobre o meio ambiente, devendo ser orientada para a realidade da Instituição. Além disso, pode propiciar uma sintonia entre jovens cidadãos, recém egressos da vida civil e o intercâmbio do conhecimento levado às suas comunidades de origem.

Especificamente no Brasil, cerca de 1.600.000 jovens atingem, anualmente, a faixa etária destinada à prestação do Serviço Militar. Desses, aproximadamente 80.000 ingressarão nas Forças Singulares. (BE nº 35, 2006, p. 11).

O Estado-Maior do Exército Brasileiro orienta na elaboração dos Planos Básicos de Gestão Ambiental e contempla a Educação Ambiental como uma ferramenta para atingir um de seus objetivos, o de estimular o público interno a desenvolver uma mentalidade de prevenção, preservação e recuperação do meio ambiente. (PORTARIA nº 050-EME, 2003, p. 1).

Resíduos especiais são aqueles que, por suas peculiaridades, podem causar danos ambientais e afetar organismos nos diversos níveis tróficos, além de poderem trazer consequências para a saúde humana e não devem ser descartados, junto a outros resíduos comuns. Nesse contexto se destacam os resíduos de equipamentos elétricos e eletrônicos (REEE).

Segundo Rodrigues et al. (2008, p. 2), esses resíduos são gerados ao final da vida útil de produtos de diversas categorias, como equipamentos de informática, de vídeo e som, de telefonia e eletrodomésticos de pequeno e grande porte.

A maioria desses resíduos não recebe tratamento pós-consumo, sendo depositados em aterros sanitários, junto com os resíduos domésticos. (ARAÚJO, 2006, p. 1).

Buscou-se trabalhar informações e atividades de sensibilização, através de práticas em educação ambiental, baseadas no envolvimento participativo e engajamento dos integrantes do 5º Centro de Telemática de Área (5º CTA), em todos os níveis hierárquicos, a fim de conscientizar quanto às consequências trazidas para a saúde e o meio ambiente, pelo manuseio e descarte inadequados dos resíduos de equipamentos elétricos e eletrônicos, bem como a realização de procedimentos para o recebimento, triagem, coleta, valorização e descarte adequado dos mesmos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Resíduos de equipamentos elétricos e eletrônicos originados de equipamentos, cuja



finalidade e características são compostos por circuitos elétricos e/ou eletrônicos, que podem conter em seus componentes substâncias nocivas para a saúde e o meio ambiente.

Cada peça desses equipamentos é constituída de uma combinação de diversos módulos básicos, tais como placas/montagens de circuitos, cabos e fios, plásticos contendo retardadores de chama, disjuntores de mercúrio, equipamento de visualização (tubos de raios catódicos e telas de cristais líquidos), acumuladores, pilhas e baterias, dispositivos luminosos, condensadores, etc. (MEMO/05/248, 2005, p. 1). Os materiais usados nesses equipamentos contêm substâncias altamente tóxicas que podem nos envenenar e afetar os animais se forem lançados irresponsavelmente no meio ambiente. (WWO, 2005, p. 1).

A transformação do mercado de informática começou em 2006, ano em que foram comercializados 8,3 milhões de computadores pessoais, registrando um crescimento de 46% em relação a 2005, e neste sentido os monitores seguem a mesma linha de evolução. (ABINEE, 2007, p. 45).

Segundo Tenório & Espinosa (2007, p. 1), as pilhas e baterias apresentam em suas composições metais considerados perigosos à saúde humana e ao meio ambiente, como mercúrio, chumbo, cobre, zinco, cádmio, manganês, níquel e lítio. Dentre esses metais os que apresentam maior risco à saúde é o chumbo, o mercúrio e o cádmio.

Oliveira & Jucá (2004, p. 211-212) alertam para a problemática da disposição conjunta de resíduos urbanos e industriais, em um estudo realizado sobre o acúmulo de metais pesados e a capacidade de impermeabilização do solo, imediatamente abaixo de uma célula, no Aterro de Resíduos Sólidos da Muribeca, maior sítio de disposição e tratamento de resíduos sólidos da Região Metropolitana do Recife.

A iluminação eficiente e a melhoria contínua das fontes de luz artificial devem considerar como foco importante não só o custo de produção, mas também a proteção ao ambiente e ecossistemas. (ZANICHELLI et. al., 2004, p. 5). Quando se rompe uma lâmpada fluorescente o mercúrio existente em seu interior (da ordem de 20mg) se libera sob a forma de vapor, por um período de tempo variável em função da temperatura e que pode se estender por várias semanas (NAIME & GARCIA, 2004, p. 3).

Com o surgimento de novas tecnologias na área da informática, os monitores com tubos de raios catódicos (CRT) estão se tornando cada vez mais obsoletos e quando apresentam defeitos, torna-se óbvio o descarte.

METODOLOGIA

O 5º Centro de Telemática de Área está situado no Complexo Militar do Curado, Recife, PE, com acesso pela BR 232, Km 6, se destaca pelo apoio em atividades relacionadas à Telemática¹, atendendo todas as Organizações Militares (OM) do Comando Militar do Nordeste. É no 5º CTA onde se concentra o apoio de manutenção de equipamentos elétricos e eletrônicos, bem como é depositado todo material sem utilidade, para o reaproveitamento de peças e descarte adequados.

A metodologia utilizada neste trabalho baseou-se em práticas de Educação Ambiental.

Inicialmente, foi elaborado um perfil ambiental, cuja finalidade era a de promover a qualidade ambiental e do ambiente de trabalho, onde foram apontadas estratégias de ação

¹Telemática: Tecnologia da informação. Resultado da junção entre os recursos das Telecomunicações e da Informática



participativa, para conscientização acerca dos problemas causados pelo descarte inadequado dos resíduos elétricos e eletrônicos recebidos e gerados pelo 5º CTA e ainda, soluções para a sua gestão. Além disso, apontar problemas concretos relacionados a esses resíduos, recebidos e gerados pela OM; através de palestras abordando a importância do assunto; estabelecimento de procedimentos para a realização do recebimento, coleta, triagem, valorização e destinação final desses resíduos; seleção de locais específicos para a coleta de pilhas, baterias e o estabelecimento de procedimentos para o acondicionamento e destinação final das lâmpadas fluorescentes.

Os trabalhos abordados neste artigo iniciaram-se em fevereiro de 2007, e encontram-se em atividade; num processo contínuo de melhoria da qualidade ambiental e do ambiente de trabalho.

RESULTADOS

Um dos resultados alcançados foi a publicação de um artigo na Revista do 5º CTA sobre o assunto, com distribuição entre Organizações Militares e empresas do Recife e Região Metropolitana. (MELO et al., 2007, p. 14-18). Foi incluída no Plano de Gestão Ambiental do 5º CTA, ações para estimular o público interno a desenvolver uma mentalidade de prevenção, preservação e recuperação do meio ambiente, onde contemplam a realização de atividades de coleta seletiva de resíduos elétricos e eletrônicos; descarte dos resíduos oriundos das atividades, produtos e processos realizados no 5º CTA; realização de palestras sobre a importância da coleta dos REEE; a sua importância para a saúde e o meio ambiente; e destinação final adequada desses resíduos, através da venda ou doação para empresas especializadas no reaproveitamento e reciclagem.

As lâmpadas fluorescentes passaram a ser acondicionadas em embalagens e armazenadas intactas para entrega ao sistema de coleta municipal, para fins de reciclagem.

Foram definidos pontos específicos para o recolhimento de pilhas e baterias e um depósito de material para acondicionamento dos monitores, placas de circuitos elétricos e eletrônicos, teclados, mouses, fontes de alimentação e outros equipamentos originados da triagem (aproveitamento de peças e valorização), onde ficam aguardando a sua destinação final, que é o repasse do material para uma empresa local, especializada na reciclagem do material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aceitação e a conscientização dos tópicos abordados foram bastante significativas, havendo Houve a participação ativa e responsabilidade sócio-ambiental dos integrantes do 5º CTA, empenhados para a melhoria da qualidade do meio ambiente, do ambiente de trabalho e contribuindo para a redução do estresse humano. Além da criação de novos valores, concepções e desenvolvimento de um senso crítico para a compreensão do significado dessa grande problemática do Brasil e do mundo, a da gestão dos resíduos de equipamentos elétricos e eletrônicos.

Segundo Palangana (1998, p. 8), baseada nas teorias de Piaget e Vigotsky, é através da interação social que o homem não só tem acesso ao saber acumulado pelos seus antepassados, como ao fazê-lo, constitui-se enquanto sujeito.

Bons frutos puderam ser colhidos, dado ao sucesso obtido no 5º Centro de Telemática de Área, podendo servir como proposta de práticas em Educação Ambiental, a serem levadas às salas de aulas de escolas públicas, podendo abranger, inclusive, turmas do Ensino Médio,



por ser um tema transversal, multidisciplinar e multiplicador do conhecimento, principalmente em disciplinas como Educação Ambiental, Biologia, Química e Física.

AGRADECIMENTOS

À equipe de Gestão Ambiental do 5º CTA e a todos que apoiaram a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABINEE. O computador chega a 19% dos lares brasileiros. Ano IX, nº 40. Revista ABINEE. São Paulo. 2007.
- ARAÚJO, M. C. P. B. Reciclagem de fios e cabos elétricos. Dissertação de Mestrado da Escola Politécnica da USP. São Paulo, 2006. 80 p.
- BRASIL. Exército Brasileiro. BE nº 035, de 01 Set 2006. Brasília, DF. Boletim do Exército. 171p. Disponível em: <http://www.sgex.eb.mil.br/be_ostensivo/BE2006/be2006pdf/be35-06.pdf>. Acesso: 06 de junho de 2009.
- BRASIL. Exército Brasileiro. Portaria 050 - EME, de 11 de julho de 2003. Brasília-DF. 9p. Disponível em: <<http://200.181.6.49/03ativid/meioambiente/doc/port050.pdf>>. Acesso: 06 de junho de 2009.
- MELO, G. A. P.; SOUZA, G. R.; MARTINS, G. N. Coleta seletiva de resíduos eletroeletrônicos produzidos no 5º Centro de Telemática de Área. 4. ed. n.4. Revista do 5º C TA. Recife. 2007.66 p.
- MEMO/05/248. Questions and Answers on EU Policies on Electric and Electronic Waste. Brussels, Aug. 11, 2005. 5p.
- NAIME, R.; GARCIA, A. C. Propostas para o gerenciamento dos resíduos de lâmpadas fluorescentes. Nº 1, v. 6: Revista Espaço para a Saúde. Londrina, PR. 2004. 6p.
- OLIVEIRA, F. J. S.; JUCA, J. F. T. Acúmulo de metais pesados e capacidade de impermeabilização do solo imediatamente abaixo de uma célula de um aterro de resíduos sólidos. vol.9, n.3. Eng. Sanit. Ambient. 2004. 211-217p.
- PALANGANA, I.C. Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky, a elevância do social. 5. ed. Ed. Summus Editorial. São Paulo. 1998. 76p.
- RODRIGUES, A. C. ; GÜNTHER, W. M. R. Resíduos dos equipamentos elétricos e eletrônicos no Brasil: configuração da cadeia pós-consumo. In: XXXI Congreso Interamericano AIDIS, Chile. 2008. 1-8p.
- TENÓRIO, J. A. S.; ESPINOSA, D. C. R. Reciclagem de pilhas e baterias. Escola Politécnica da USP. São Paulo. 2007. 9p. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsare/e/proypilas/pilas.pdf>>. Acesso: 06 de junho de 2009.
- WVO. A Whirlwind tour of issues relating to electrical waste. Teatcher's resources. Waste Watch. UK. 2005. 6 p.
- ZANICHEL, C.; PERUCHI, I. B.; MONTEIRO, L. A.; JOÃO, S. A. S.; CUNHA, V.F. Reciclagem de lâmpadas aspectos ambientais e tecnológicos. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2004. 22p.



INTERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DIRECIONADO A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO

Helena Pereira Nunes e Renilze de B. A. dos S. Ferreira

INTRODUÇÃO

O presente trabalho contempla a importância da interatividade no processo de ensino e da aprendizagem na modalidade a Distância, ressaltando a experiência do Professor Executor e o Tutor Virtual, direcionando suas ações para a construção do conhecimento do aluno.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na dimensão da Educação a Distância, muito se fala sobre interatividade e interação. Estes possuem o mesmo significado? O que se considera sobre estes vernáculos?

Autores divergem de opinião sobre o significado das palavras interação e interatividade. Para Silva (2006) a "interatividade" contempla "um tipo singular da interação" (p. 100), ocorrendo através das tecnologias digitais e virtuais, no âmbito da relação humana ou com a máquina, direcionadas ao diálogo. Primo (1998) defende a expressão "interação", apontando a relação mediada por computadores e num processo de diálogo "entre dois entes".

A palavra interação advém da física significando "permuta" (SILVA, 2006). O termo interatividade surge após o advento do rádio e, a partir dos anos 80, com a revolução digital e virtual, intensificaram-se os debates filosóficos, sociológicos, psicológicos e educacionais (MACHADO, 1997), caracterizando-o na relação do homem com as máquinas e as pessoas.

A interação na postura da troca pode ou não ser específica à relação humana. No entanto, a interatividade contempla-se na profundidade da expressão humana da sua sensibilidade através da ação do indivíduo e seu discurso convergindo para a elocução, a fala, o bate-papo, a conversa, a linguagem, o escutar, o ouvir, através dos recursos virtuais. O indivíduo envolvido diante dos recursos tecnológicos e/ou com o outro, isto é, na relação do "homem-homem" e "homem-máquina" (MORAES, 1998).

Para Arlindo Machado (apud Silva, 2006) a interatividade, como um tipo singular de interação, fundamenta-se nos pilares: participação-intervenção (a ação do indivíduo intervindo); bidirecionalidade-hibridação (uma intervenção de mão dupla, de ir e vir), permutabilidade-potencialidade (a intervenção que ocorre alteração de ambas as partes). Em síntese, é uma relação humana de participação plena, que proporciona intervenção e mudanças aos participantes.

Na atualidade, a relação da interatividade é imprescindível para o processo de ensino e da aprendizagem e, especialmente, no contexto da Educação a Distância (EAD). Pois, na atual conjuntura da EAD mediada pelas TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação), há ferramentas que permitem o diálogo virtual entre pessoas, em tempo real (conectados ao mesmo tempo) e não real (em tempos distintos).



Para Moraes (1998) a interação pode ser: "indireta" direcionando a uma resposta e "direta" contemplando trocas entre os usuários, numa relação com intervenções entre pessoas. Já Primo (1998, p.6) cita-a no "fluxo linear" o contato direto entre humanos através das máquinas, que podemos dizer de forma "síncrona" (indivíduos conectados ao mesmo tempo comunicando-se), e o "fluxo não linear" do contato não direto, isto é, assíncrono (pessoas que se comunicam, mas não ao mesmo tempo). Primo (1998) ainda aponta na "ação-reação" isto é, impulsionado a participar, com feedback numa perspectiva "reativa ou mútua" (direcionado a negociações) e "plena" (com bastante ação) ou "fraca" (com pouca ação).

Segundo Lemos (2000) o discurso da interatividade aponta para o sentido "técnico-social" construindo-se através das tecnologias a relação humana.

Diante de tais posicionamentos, fica mais clara e mais abrangente a expressão interatividade, pois se vê direcionada à profundidade e complexidade da relação humana no contexto das TICs, no envolvimento do indivíduo com atitudes, ações e sentimentos humanos, conforme a perspectiva de Silva (2006) ao citar: "a interatividade chama à idéia da comunicação que eu qualificarei de 'discursiva' marcada por predisposições cognitivas ou afetivas" (p. 96).

As terminologias "interação" e "interatividade" são citadas na área tecnológica. No entanto, concebemos a "interatividade" por ser um dos tópicos da qualificação de cursos à distância, citada nos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância (BRASIL, 2003).

No contexto educacional da Educação a distância (EAD), a interatividade procura contemplar a emissão e a recepção de mensagens. Segundo Machado (1997, p. 1) a comunicação virtual pode ocorrer de forma: "verbal, audiovisual, multimídia, hipermídia". A verbal considera a elocução da fala; o audiovisual o recurso da fala e do vídeo; a multimídia a utilização simultânea de vários recursos de comunicação, combinando o texto, o som e as imagens fixas e animadas; e a hipermídia de textos com links.

As relações interativas no contexto da EAD não se estabelecem da mesma forma, pode-se enviar ou receber mensagens e/ou informações, que se reverte em textos que serão lidos, estudados ou debatidos, tanto por professores como alunos. Ocorrendo uma inter-relação em diversas áreas como: com o conteúdo trabalhado, com um relato de experiência, com uma atividade desenvolvida, com um compartilhar pessoal na relação afetiva, etc., o que se direciona em muitos sentidos, isto é, "multisensorial" (SILVA, 2006), e permite a experimentação, a participação, a intervenção, etc.. Direciona ao envolvimento humano, que se destaca na sensibilidade que conduz: agir, reagir, interagir, participar, dialogar, etc.

O discurso da interatividade aponta elementos fundamentais ao processo educativo, pois, segundo Piaget (1983) o conhecimento se interioriza de forma construída-desconstruída-reconstruída até chegar ao conhecimento consolidado, num constante movimento de assimilação-acomodação-equilíbrio, na ação do indivíduo sobre a informação. Esta perspectiva apontada implica uma ação do indivíduo de forma ativa, posicionando-se, atuando, dialogando no sentido "da imersão, navegação, exploração, conversação e modificação" (SILVA, 2006, p. 191). Mas, com pode ser aplicado o discurso da interatividade em um curso a distância?

METODOLOGIA

Relataremos a experiência vivenciada no processo metodológico, na disciplina "Didática do Ensino Fundamental e Médio", ministrada de outubro à novembro de 2008, no Curso de Licenciatura de Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na modalidade a distância. A disciplina envolveu atividades interativas desafiantes, mas, fundamentais da relação e ação dos atores: alunos, professor executor e tutor virtual, evidenciadas diante: dos recursos



tecnológicos, com os conteúdos de ensino, as relações pedagógicas e interpessoais.

Cada curso da EAD possui configuração própria. O referido curso de Física da UFRPE, aprovado pelo MEC, atua em EAD desde 2005, nos Pólos: Afrânio, Barreiros, Carpina, Floresta, Goiana, Parnamirim, Pesqueira, Recife, Afogados da Ingazeira, Trindade, municípios de Pernambuco, além de Jequié e Vitória da Conquista, municípios situados na Bahia. Na disciplina de Didática, envolveu o trabalho de parceria da professora conteudista, professora executora e dez tutores visando à construção do conhecimento do aluno. A relação de parceria e colaboração mútua visa instigar os alunos à construção de seus conhecimentos. Segundo Silva (2006), o aluno no ambiente online deve ser instigado a interagir com o outro e com o conteúdo.

A professora conteudista elaborou o material didático em três fascículos, com conteúdos atuais e pertinentes à formação do educador, direcionando à formação holística do aluno, futuros professores de física (muitos já atuavam, mas tinham formações em outros cursos, como: matemática, engenharia, biologia, pedagogia, etc.). Esta esteve em constante interação com a professora executora, procurando acompanhar o nível de desenvolvimento dos alunos e respaldando o trabalho da professora executora e tutores e elaborando a primeira e última atividade avaliativa da disciplina (das quatro que ocorreram). A professora executora trabalhou o material didático com os tutores, verificando o andamento da disciplina no ambiente virtual, acompanhando a aprendizagem dos educandos.

A relação da Professora Executora e Tutores Virtuais destacou-se na condução da disciplina ao realizar reuniões pedagógicas e de planejamentos, de maneira processual, antes de se fechar o ciclo de atividades (um foco da disciplina que foi dividido em 3 etapas), realizada quinzenalmente. Nas reuniões, ocorreram: discussões e reflexões sobre os conteúdos da disciplina, os quais seriam anexados ao ambiente virtual; trabalhada as ferramentas e os processos avaliativos que seriam utilizados metodologicamente; apresentados sugestões ao planejamento das visitas dos tutores aos Pólos e o modelo dos relatórios que estes deveriam entregar à após as viagens. Tais ações visando subsidiar a prática pedagógica interativa dos Tutores com os alunos e unificar o trabalho pedagógico individual dos tutores, nesta disciplina ministrada.

Os Referenciais de Qualidade para o Ensino a Distância (BRASIL, 2003), no tópico 4, recomenda considerar a necessidade da "Comunicação/Interatividade entre Professor e Aluno". E, Rodrigues (1998) reconhece que o processo metodológico deve ser permeado de afetividade como "toque humano" que "estimula" e "motiva" o aluno. Tal abordagem no referido curso ocorreu à medida que o Professor Executor e Tutor interagiram, diariamente, com os alunos nos fóruns e através de mensagens individuais.

E os tutores no curso atuaram incentivando individualmente aos alunos, com orientação sobre o conteúdo da disciplina e nos trabalhos exigidos aos alunos nas atividades diárias virtualmente. E, nas presenciais através de dinâmicas de grupo e debates, as quais ocorreram nos pólos, direcionando o ensino e a aprendizagem e avaliando os alunos.

No contexto metodológico da EAD da disciplina "Didática do Ensino Fundamental e Médio-2008" no Curso a Distância da UFRPE, viu-se a necessidade do aluno agir sobre o conteúdo, debruçar-se de forma intensiva e efetiva, de inserir-se num nível de comunicação através das plataformas virtuais num processo de plena interatividade com o conteúdo, dialogando sobre o mesmo, realizando as atividades propostas, e apresentando seus posicionamentos.

Para Landim (1997) a Internet é carregada de alto grau de interatividade. Exemplificamos por permitir ser organizada em diversas ferramentas virtuais, que permitam o dialogar, tais como: chats, wiki, fóruns, emails, criar blogs, etc. No curso citado da UFRPE, usamos apenas



os fóruns e as caixas de mensagens individuais, mas apontamos como uma boa interatividade. E, nos respaldamos em Landim (1997) ao abordar que o processo interativo dá-se pelo: número de contatos e pela profundidade (podendo ser mais ou menos intensivas), nível de relação desenvolvida (mais ou menos profundas), diante da cultura do grupo (com aspectos positivos ou negativos). Podemos definir a nossa postura como mensagens claras e um nível de profundidade, tendo em vista as aberturas dos alunos e o número de mensagens que alunos, professora executora e tutores realizaram o que possibilitou ampliação das relações sociais comunicacionais neste curso.

No processo educativo a interatividade deve ser convergida às posturas: intensiva, profunda e positiva, realizada de forma afetiva e ética, atuando, inclusive, com honestidade, respeito, franqueza e flexibilidade (PALLOFF e PRATT, 2002). Tal postura pode ser identificada por não termos tido nenhuma atitude desconexa ou desrespeitosa para com o professor e/ou tutores.

Ressaltamos na abordagem do curso a formação integral do aluno, preocupamo-nos com as relações humanas uma participação plena, diante da sensibilidade humana, conforme citou Rodrigues (1998); e, do diálogo afetivo conforme aborda Silva (2006).

A perspectiva comunicativa foi identificada com respostas rápidas, de feedback que não ultrapassou às 30 horas em cada resposta. Atribuiu-se ao propósito de ajudar o aluno a evitar más interpretações, visualizar seu desempenho no curso com sua participação intensiva com uma comunicação: individualizada e/ou em grupo, no nível da "participação-intervenção" conforme Machado (apud Silva, 2006).

RESULTADOS

O discurso da interatividade desenvolvida na disciplina Didática do curso da UFRPE apontou uma relação do aluno com: o Tutor Virtual, a Professora Executora e os colegas, através da metodologia que instigou a "comunicação", o discurso, o diálogo, a emissão e recepção de mensagens, para discutir o conteúdo trabalhado, responder dúvidas sobre as atividades propostas, orientar as atividades para serem refeitas na postura da avaliação formativa, numa relação de "permutabilidade" apresentada por Arlindo Machado (apud, SILVA, 2006) e, para a construção e reconstrução do conhecimento (PIAGET, 1983) do aluno.

Neste processo, podemos dizer que a comunicação se destacou:

- na relação humana e técnica dos atores: aluno-aluno, aluno-tutor, aluno-interface, aluno-conteúdo e aluno-professora executora;
- no trabalho metodológico no âmbito: das trocas de informações, debates sobre o conteúdo, informações sobre os trabalhos, avaliação dos trabalhos, esclarecimentos de dúvidas, compartilhamento de problemas pessoais, etc.;
- na relação das novas ferramentas tecnológicas que nos levam a refletir sobre novas metodologias para dar novos sentidos à aprendizagem;
- no acompanhamento individualizado, que ampliou a interatividade entre tutor virtual e aluno, através da teoria e da prática contextualizada.

A profundidade da relação interativa se desenvolveu no processo formal contemplando o conteúdo trabalhado formal e informalmente com assuntos diversos.

Ver-se, pois, quebra de paradigmas da relação educacional tradicional, direcionando ao contexto de reconhecimentos da importância da interatividade no processo metodológico da ação aluno em múltiplas relações (professor executor e tutor virtual).



Reconhecemos que a interatividade foi rica de comunicação nas esferas face a face e mediada. A face a face referindo-se a encontros presenciais o qual foram três, a mediada (pelas TICs) os contatos à distância (em tempos ou espaços distintos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interatividade foi vivenciada como elemento de destaque no ensino a distância, verificando-se como:

- um recurso metodológico favorável para desenvolver a participação dos alunos.
- importante ao processo de aprendizagem, para a construção do conhecimento: que o conduz à reflexão, à análise, e a ação.
- elemento desafiador para o aluno manter-se: atento, interessado, participativo;
- um desafio visando à aquisição e desenvolvimento de competências;

A interatividade foi discursada como um dos alvos a ser buscada nos cursos à distância, concebida como elemento importante no novo contexto da EAD contemporânea, porém deve ter o cuidado para que não seja considerada num patamar de proeminência ou ser o foco ao processo educativo, pois, Moran (2003) chama atenção para que se tenha equilíbrio no contexto da interatividade, e não seja o objetivo do trabalho na EAD, a não ser que o curso prime por este objetivo. E, se considerar a necessidade de ampliar as ferramentas metodológicas interativas, como os chats, wikis, que trazem novos contornos ao ensino e à aprendizagem, os quais não foram disponibilizados neste curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância. Brasília. Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância. Brasília, DF, Agosto de 2003. 31 f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>>. Acesso em: 10 nov. 2006.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM editora, 1998.
- FERREIRA, Renilze de Barros A. dos Santos. Uma Dimensão Contemporânea de EAD? Discussões Monográficas de Conclusão de Curso a Distância para Tutores. Dissertação de Mestrado UFPE, Maio/2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- OLIVEIRA, M. Rita Neto Sales. Histórico da Didática. In: OLIVEIRA, M. Rita Neto Sales. O Conteúdo da Didática: um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte: UFMG, 1988, pg. 33 - 47.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, Marco. Sala de Aula Interativa. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2ª ed. RJ: Vozes, 2002.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed; 1998.
- ZEICHNER, K. . A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. LISBOA: EDUCA. 1993.



SITUAÇÕES DE RISCO NO CENTRO DO RECIFE: A FOTOGRAFIA A SERVIÇO DOS TÉCNICOS EM SEGURANÇA DO TRABALHO.

Hélio de Vasconcelos Lemos

INTRODUÇÃO

Verifica-se atualmente no campo educacional, uma enorme procura por parte de estudantes recém saídos do nível médio e até mesmo de pessoas que já cursaram o nível superior, pelos chamados cursos técnicos. A curta duração destes cursos, bem como a ênfase dada pelos mesmos aos exercícios práticos, são alguns dos fatores que motivam estas pessoas a procurá-los.

Dentre os cursos oferecidos pelas mais diversas redes de ensino técnico da cidade de Recife, destaca-se pela sua procura, o de Técnico em Segurança do Trabalho, cuja razão principal desta preferência coletiva vem a ser o grande crescimento apresentado pelo estado de Pernambuco nos últimos anos, no que diz respeito à captação de investimentos que vão desde a construção da Refinaria Abreu e Lima pela Petrobrás e PDVSA, ao Estaleiro Atlântico Sul no Complexo Industrial Portuário de Suape, a Hemobrás em Goiana e mais recentemente a Cidade da Copa em São Lourenço da Mata, para sediar alguns jogos da Copa do Mundo de 2014 no Brasil.

Desta forma, fica evidente a existência de um enorme mercado de trabalho no território pernambucano para aqueles que porventura resolverem trabalhar nesta área. Além disso, é preciso salientar que o campo de trabalho para este profissional é muito amplo, uma vez que o mesmo deve atuar não apenas nas áreas ligadas à construção civil, mas em outros setores como hospitais, hotéis, fábricas de alimentos, empresas comerciais, ou seja, onde houver trabalhadores é dever da empresa contratar um técnico em segurança do trabalho. Conhecer e reconhecer os Atos Inseguros e as Condições Inseguras é de fato a principal atribuição destes profissionais. Para isso, é de fundamental importância que estes possuam uma percepção aguçada a fim de eliminar os elementos acima citados contribuindo para a redução de acidentes e doenças ocupacionais.

No entanto, percebe-se que algumas empresas ainda vivenciam acidentes de trabalho, mesmo dispendo em seu quadro destes funcionários. Estariam deficientes as formas de transmissão de conhecimento, utilizadas nos treinamentos pelos Técnicos em Segurança do Trabalho?

O presente artigo tem como objetivo principal, relatar uma vivência realizada durante uma aula de campo pelo Centro do Recife, em cumprimento às exigências da disciplina Técnicas de Ensino oferecida em um curso técnico de Segurança do Trabalho, onde os alunos do curso em questão tiveram a oportunidade de realizar um exercício de percepção visual ao registrarem por meio de fotografias feitas com câmeras digitais e celulares com câmera, possíveis situações de risco, apresentadas pela própria cidade.



REFERENCIAL TEÓRICO

Mostrar aos alunos que eles também podem ser autores de algum material didático é incentivar os mesmos a se lançarem não só no mundo da pesquisa (fato esquecido por muitas IES particulares), mas também em novas experiências que possam vir de alguma forma, a contribuir com a sociedade. De acordo com Demo (2006, p. 36), "[...] não esquecemos aquilo de que fomos autores, sobretudo daquilo que nos fez autores". Se levarmos em conta, o fato de que os Técnicos em Segurança do Trabalho, também são responsáveis pela informação e capacitação dos funcionários de uma empresa, fica evidente o quanto é importante que estes profissionais saibam transmitir de forma clara e objetiva os seus conhecimentos e o que esperam dos trabalhadores, pois segundo as Normas Regulamentadoras do Ministério do Trabalho e Emprego (2008), é dever do empregador informar os seus empregados sobre os riscos profissionais existentes nos locais de trabalho, bem como os meios para prevenir e limitar tais riscos, sendo que estes repassam esta tarefa, para o técnico em segurança. Assim, torna-se imprescindível saber manusear de forma correta os recursos tecnológicos disponíveis procurando sempre inserir os mesmos dentro do contexto educacional.

A fotografia como uma das ferramentas de trabalho do técnico em segurança, pode ser de grande utilidade tanto no que se refere ao registro de situações de risco, quanto ao seu uso como material didático para treinamentos, pois a mesma tem a capacidade de capturar um determinado fato podendo o mesmo ser revisto por várias pessoas que não se faziam presentes no momento em que esta foi feita.

Além disso, a fotografia quando bem utilizada, possui um grande poder apelativo, um poder de mexer com o emocional das pessoas, corroborando Salgado (2003), quando este afirma esperar que a pessoa que entre numa de suas exposições não saia a mesma.

METODOLOGIA

A disciplina Técnicas de Ensino, oferecida aos alunos do Curso Técnico em Segurança de Trabalho, visa demonstrar aos mesmos uma gama variada de alternativas, no que diz respeito à maneira de transmissão dos conhecimentos destes, para os mais diferenciados públicos ao qual os futuros técnicos ficarão expostos.

Para se obter êxito em um treinamento é preciso além do embasamento teórico necessário, saber utilizar com eficiência as diversas tecnologias existentes e associar a estas, situações que possam fomentar questionamentos e possíveis soluções para os problemas apresentados.

A aula de campo realizada pelos alunos do Curso Técnico em Segurança do Trabalho foi elaborada com base em três objetivos:

- 1- Exercitar nos mesmos a capacidade de perceber em um macro-espço (Centro do Recife), possíveis situações de risco as quais pessoas são expostas diariamente.
- 2- A oportunidade dos alunos utilizarem a fotografia como uma fonte de denúncia, a partir do momento em que a mesma representa a captura de um fato inaceitável.
- 3- A realização de uma exposição com banners, aberta não só aos alunos da instituição de ensino, mas ao público em geral de modo a alertar a sociedade sobre as irregularidades que colocam em risco os transeuntes do Centro do Recife.

Em relação ao item um, observa-se que é muito mais complexo analisar e identificar



situações de risco em um espaço maior, macro; Sendo assim, acredita-se que uma vez que os alunos realizaram de forma produtiva esta atividade, estarão os mesmos mais qualificados para perceber e corrigir a tempo, as possíveis situações de risco causadas pelos Atos Inseguros e pelas Condições Inseguras, existentes em uma empresa, visto que o espaço físico desta, não pode ser comparado ao centro de uma cidade.

Em relação aos itens dois e três, foi possível verificar entre estes um grande interesse na possibilidade de se produzir uma exposição a partir das fotografias produzidas pelos mesmos, fato que tornou a atividade proposta, muito mais prazerosa.

É importante salientar que a execução desta atividade foi precedida de todo um embasamento teórico transmitido durante as aulas expositivas de modo que os alunos chegassem ao seu objeto de análise, o Centro do Recife, com um olhar diferenciado do habitual, ou seja, eles saíram dispostos a identificar algumas das muitas irregularidades existentes que colocam em risco a população dos centros urbanos de grandes cidades como a capital pernambucana. Divididos em 6 grupos com cinco integrantes cada, os alunos foram instruídos para que além de registrarem as situações de risco com as fotografias, buscassem identificar as mesmas em relação à localização e se estas se referiam a patrimônio público ou privado.

RESULTADOS

Ao final desta atividade, foi possível observar entre os alunos participantes que estes apresentavam um misto de indignação e surpresa. Indignação por encontrarem tantas situações de risco em tão pouco tempo, visto que a aula de campo durou exatamente uma hora; Surpresa ao perceberem como a atividade despertou nos mesmos um senso crítico e uma capacidade de percepção visual, até então desconhecida pela maioria, que assim como grande parte da população caminha todos os dias pelo Centro do Recife sem perceber os riscos reais e imediatos aos quais estão expostos.

É importante destacar também, que a movimentação dos alunos despertava a curiosidade dos transeuntes e que alguns destes por várias vezes, indagaram os alunos sobre o que os mesmos estavam pesquisando, mostrando satisfação ao saber que existem profissionais preocupados com a segurança pública no que se refere aos riscos de acidentes.

Considerações Finais

A atividade relatada contribuiu para reforçar a importância de se procurar aliar teoria, prática e recursos tecnológicos a serviço da educação em qualquer que seja o nível de ensino. A maneira como os alunos respondem a este tipo de aula (prática) é bastante significativa, pois eles vivenciam de fato a oportunidade de utilização dos conhecimentos teóricos adquiridos durante as aulas expositivas e pelas leituras realizadas.

Desta forma, cabe ao professor saber valorizar este tipo de atividade, pois a mesma pode quando bem planejada, despertar as potencialidades inerentes do seu alunado.

Assim, espera-se que os futuros técnicos em segurança do trabalho envolvidos nesta atividade, possam ter assimilado de forma construtiva, tudo aquilo por eles vivenciado e que possam transmitir aos seus futuros alunos durante os treinamentos, o conhecimento necessário de maneira prática e empolgante a fim de que atinjam os seus objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEMO, Pedro. Formação permanente e tecnologias educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
Exposição Êxodos de Sebastião Salgado. Disponível em: <http://unisite.com.br> . Acesso em: 17/07/2009.
Normas Regulamentadoras. Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: http://www.mte.gov.br/legislacao/normas_regulamentadoras. Acesso em: 17/07/2009.



APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO A DISTÂNCIA ON-LINE: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ADMINISTRAÇÃO

Hélio Dias de Araújo

INTRODUÇÃO

O ensino a distância norteado pela utilização dos arranjos tecnológicos disponibilizados pela Internet emerge como uma modalidade de educação adequada às demandas educacionais do novo milênio.

Não restam dúvidas sobre a importância da realização do estágio curricular supervisionado pelos estudantes do último ano do Curso de Administração. Neste momento ímpar da vida acadêmica, o acadêmico possui a oportunidade de complementar e integrar os conhecimentos colhidos, no âmbito da academia, ao mundo empresarial das organizações.

Aborda-se o tema pelo viés da aplicação da aprendizagem cooperativa na educação a distância on-line como um mecanismo capaz de contribuir com o processo eficiente de construção do relatório de estágio supervisionado. A finalidade deste trabalho é compartilhar a experiência vivenciada no exercício da docência na disciplina de estágio supervisionado do curso de administração a distância do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) intermediado por meio de um ambiente virtual de aprendizagem. (UNIGRANET).

Inicialmente, a motivação para a elaboração deste artigo decorre de investigações anteriores realizadas nos cursos de especialização em docência do ensino superior e coordenação pedagógica; e do entendimento de que o ensino on-line, sustentado pela cooperação, representa a oportunidade de acesso ao ensino superior para milhares de brasileiros espalhados pelos nossos rincões e pelo mundo, sem que exista perda na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Moore e Kearsley (2007, p. 2) entendem que a educação a distância "é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação de curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais".

A educação on-line é uma modalidade de educação a distância que utiliza a Internet como canal mediador para a construção do saber. A Internet pode ser empregada para agilizar a distribuição de informações e com a função de edificar a interação entre as pessoas. (ALMEIDA, 2003).

O uso da Internet motiva os alunos a desenvolverem a competência da escrita, pois todos procuram empregar corretamente a língua materna ao exprimir suas idéias nos textos elaborados ou na comunicação com os colegas e docentes (MORAN, 2000).



A tecnologia auxilia o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Não serão as inovações tecnológicas que equacionarão os problemas educacionais brasileiros. A tecnologia deve ser entendida como um instrumento que contribui para o processo de ensino e aprendizagem; portanto, não se configura um fim em si mesma (MASSETO, 2000).

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) possibilitam desenvolver atividades alicerçadas nos conceitos de cooperação, pois dispõem de mecanismos síncronos e assíncronos que facilitam a interação entre os sujeitos que participam do ensino e aprendizagem. Ensina Kenski (2005) que a interatividade, a hipertextualidade e a conectividade garantem o diferencial educacional propiciado pelos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal.

O AVA cooperativo é aquele onde os aprendentes são envolvidos com problemas práticos da vida (situações-reais), que possibilitam um aprendizado focado na realidade concreta do aluno fruto de experiências anteriores (OKADA, 2003). A aprendizagem cooperativa, na concepção de Campos et al. (2003, p.26), "é uma técnica ou proposta pedagógica na qual estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto."

O professor no contexto da aprendizagem cooperativa passa a ser coadjuvante. Os incentivos efetuados pelo docente buscam estimular os fatores motivacionais intrínsecos do educando de maneira que a participação cooperativa ocorra de forma eficiente. Nesta vertente, usando uma metáfora teatral, Belloni (2006, p. 82) afirma o seguinte sobre a missão do docente:

o professor não mais terá o prazer de desempenhar o papel principal numa peça que ele escreveu e também dirige, mas deverá sair do centro da cena para dar lugar a outros muitos atores - os estudantes - que desempenharão os papéis principais em uma peça que o professor poderá até dirigir, mas que foi escrita por vários outros autores.

Percebe-se que a força motriz que baliza a aprendizagem cooperativa atua no sentido da construção do conhecimento pelo aluno por intermédio da sua participação ativa no processo de edificação do saber individual e coletivo. Assim, conclui-se que as teorias de Piaget e Vygotsky norteiam e alicerçam esta forma de aprendizagem.

Campos et al. (2003) lembram que, no construtivismo, o saber é elaborado pelo acadêmico nas interações com o ambiente externo. O discente é sujeito ativo no processo de aprendizagem, por meio da experimentação, da pesquisa em grupo, do estímulo à dúvida e ao desenvolvimento do raciocínio.

É evidente que a quebra do paradigma da passividade pelo discente é algo a ser buscado. Ensina Behrens (2000, p. 71) que o aprendente da educação a distância "precisa ultrapassar o papel passivo, de escutar, ler e decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador, atuante, para produzir conhecimento".

Neste alinhamento, o estágio supervisionado, realizado pelos acadêmicos do último ano do Curso de Administração, configura-se como uma excelente oportunidade para o exercício da autonomia, integração de conhecimentos interdisciplinares, desenvolvimento de competências e construção de novos saberes, pois é chegado o momento da práxis.

Com o objetivo de registrar o caminho percorrido no estágio supervisionado, cabe ao discente, interagindo com o AVA e seguindo as orientações do professor responsável pela disciplina, elaborar relatórios que consolidem, basicamente, as experiências vivenciadas e os aprendizados colhidos. (SILVA; ARAÚJO; TORRES, 2009).



METODOLOGIA

Balizada por Gil (2002), a investigação, quanto aos objetivos, é descritiva, pois se busca compartilhar as lições aprendidas. À luz dos procedimentos técnicos (meios de investigação) utilizados, privilegiam-se: a pesquisa bibliográfica; o estudo de caso, em virtude do recorte em estudo ser a disciplina de estágio curricular supervisionado; e a pesquisa-ação, pois o pesquisador e os "participantes representativos da situação [...] estão envolvidos de modo cooperativo [...]." (THIOLLENT, 1985 apud GIL, 2002, p. 55). A amostra é constituída dos 20 (vinte) alunos orientados pelo autor na disciplina de estágio curricular supervisionado no 1º semestre de 2009. A coleta dos dados é efetuada na área do AVA (UNIGRANET) reservada ao docente. As informações quantitativas foram tratadas estatisticamente e as qualitativas contempladas analiticamente.

RESULTADOS

Os alunos remeteram, via portfólio, as 8 (oito) atividades componentes do relatório de estágio em datas predeterminadas. Esta ação possibilitou a detecção de equívocos e a emissão de orientações tempestivas, e evitou que os erros na edificação do relatório fossem assinalados apenas ao final do semestre. Contudo, o trabalho docente de correção cresceu, pois as remessas e os reenvios das atividades se processaram com maior velocidade e frequência. Ao final do semestre, a média das correções foi de, aproximadamente, 14,56 tarefas/aluno.

O abandono da disciplina representou 40% dos acadêmicos da amostra. Este percentual é aceitável, pois em cursos totalmente a distância a taxa de alunos evadidos é de 30%, todavia este índice é maior em cursos onde a interação docente e acadêmico se processa apenas pela Internet. (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004). Dos discentes evadidos, metade jamais acessou o AVA e a outra parte ficou pelo caminho, pois não conseguiu remeter as tarefas nos prazos estabelecidos.

Uma aluna brasileira, vinculada ao polo de Londres na Inglaterra, após a remessa de 17 atividades, foi quem primeiro concluiu todos os trabalhos solicitados. Este fato exemplifica o alcance transnacional da educação a distância on-line e o fato de que, para se obter sucesso nesta modalidade de ensino superior, a cooperação deve constituir a linha condutora do processo ensino e aprendizagem.

Os acadêmicos que concluíram a disciplina de estágio supervisionado obtiveram nota média de 8,60 (média superior à do ensino presencial). Com efeito, ratifica-se que o acompanhamento eficiente do processo de ensino e aprendizagem gera resultados eficazes e efetivos e propicia melhora na qualidade da educação.

Os Chats promovidos com a finalidade de aumentar a interação e sanar dúvidas dos alunos não alcançaram as metas estabelecidas, pois os estudantes não se conectaram nos horários previamente acordados. Por conseguinte, a comunicação foi realizada por meio de envio de mensagens eletrônicas (e-mails) e comentários (orientações) às atividades realizadas. Ou seja, as ferramentas assíncronas foram as mais utilizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo será mais efetivo quando o foco se concentrar na participação ativa de professores e alunos. Com efeito, um espaço permeado pela confiança, pelo respeito às limitações e às diferenças individuais, e pela reciprocidade, encoraja o educando a aprender a partir da cooperação mútua.



É evidente que, neste novo modelo de ensino, professores e discentes devem possuir papéis bem definidos e não simplesmente transpor as aulas expositivas e a situação passiva, respectivamente, do ensino tradicional para o ambiente virtual.

A concepção de educação bancária, estática, compartimentada, alheia às experiências dos estudantes, reprodutora de informações depositadas, perde força na abordagem de aprendizagem cooperativa assentada na educação a distância on-line, pois este modelo se alicerça na troca de experiências entre os partícipes do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA M. Elizabeth B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: Educação e Pesquisa. v. 29 n. 2. São Paulo, FE/USP, jul-dez 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> >. Acesso em: 20 jun. 2009.
- BEHRENS, M. A. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num paradigma emergente. In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica - São Paulo: Papyrus, 2000.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- CAMPOS, Fernanda C. A. et al. Cooperação e aprendizagem on-line. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2009.
- MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza; PELA, Sílvia Krueger. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Tecnologia/Artigos/AN%20LISE%20DOS%20CDNDICES%20DE%20EVAS%20C3O%20NOS%20CURSOS%20SUPERIORES%20A%20DIST%20NCIA%20DO%20BRASIL.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2009.
- MASSETO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica - São Paulo: Papyrus, 2000.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica - São Paulo: Papyrus, 2000.
- OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. Como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, Marco. (Org.). Educação online. São Paulo: Loyola, 2003 p.273-291.
- SILVA, F. A.; ARAÚJO, Hélio Dias de; TORRES, S. M.; Estágio supervisionado I. Disponível em: <http://www.unigran.br/cead/webaula/grad_distancia/20091/administracao/7semestre/estagio_supervisionado_1/arquivos/aula01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2009.



UNIVERSIDADE, QUILOMBOLAS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ilca Suzana Lopes Vilela

INTRODUÇÃO

Pesquisas que enfocam o trajeto do negro na escola brasileira têm apontado uma história de negação ao acesso, privação de ensino de qualidade e excedentes em violência simbólica por função de cor (Ministério da Educação - SECAD).

A Universidade, o lócus da ciência para transformação em tecnologia, permanece um universo restrito, contudo, pressões de civis organizados em diferentes movimentos têm obtido algumas concessões materializadas em políticas de governo. Nesses embates, a identidade assumida por cada grupo é o motor das ações, os remanescentes de comunidades quilombolas são um entre tantas forças coletivas.

É objetivo deste trabalho, situar a experiência do Orilaxé¹ no interior da discussão sobre o movimento de pré-vestibulares para negros.

REFERENCIAL TEÓRICO

A exclusão e o abandono são apontados como matrizes das críticas à atual situação do negro na educação. Sucessivos mecanismos para manutenção da subalternidade e marginalização desse grupamento foram rotinizados, sendo assim, quer nos parecer, que o movimento negro viu-se chamado a criar alternativas contra essa conjuntura, manifestas através da criação de escolas ligadas a entidades negras, circulação de jornais (GONÇALVES E SILVA, 2000), desembocando no Movimento dos Pré-Vestibulares Populares².

O ano de 1992 marca a origem dos cursos preparatórios ao vestibular destinados a negros, os quais nasciam com o compromisso de colaborar na inserção universitária, especialmente em instituições públicas, por parte dessa população.

Nascimento (2005), afirma ainda que, embora experiências anteriores, como aquela organizada em 1976, no município de São Gonçalo - RJ, pelo Centro de Estudos Brasil África, na forma de um pré-vestibular para negros e negras, aponta as iniciativas acima citadas como referências na disseminação de cursos dessa natureza para as classes populares, inseridas que estão na crescente demanda por educação superior pelos negros.

Outro argumento interessante do estudioso, professor e ativista - ele próprio um dos fundadores do PVNC³, é o de que a mobilização via cursos pré-vestibulares visa a enfrentar a

¹Projeto de extensão da Unidade Acadêmica de Garanhuns - Universidade Federal Rural de Pernambuco, cuja coordenação e as aulas de Língua Portuguesa estão sob minha responsabilidade.

² Denominação cunhada por Alexandre do Nascimento em seus trabalhos de doutoramento (NASCIMENTO, 2007, p. 4), defendendo a tese de que esses pré-vestibulares são um movimento para a democratização do acesso à universidade por sujeitos das camadas populares.

³Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, do Rio de Janeiro.



lógica da cristalização de lugares sociais para determinados segmentos da sociedade.

A preocupação em fornecer subsídios que extrapolem os conhecimentos tradicionalmente trabalhados ao longo da escolarização parece ser um dos componentes comuns a esses cursos, assim a formação política, a realização de atividades fortalecedoras da auto-estima e do conhecimento sobre a ancestralidade fazem parte de seus projetos como estratégia de militância.

Estudos que enfoquem, porém, experiências de cursos dessa natureza voltados para remanescentes de quilombo, pelo menos num preliminar levantamento bibliográfico, não foram encontrados, por isso resolvemos realizar este trabalho.

O público com o qual trabalhamos no Orilaxé carece de uma série de ações que minorem as dificuldades que apresentam em virtude de uma educação básica insatisfatória, já virou lugar-comum os estudos e pesquisas que tratam da má qualidade do ensino público brasileiro; de uma conjuntura sócio-econômica desfavorável; de práticas culturais e de lazer que estimulem a apreciação às manifestações artísticas, que permitam a experiência estética, a compreensão de múltiplas linguagens, que contemplem relações afetivas, coesão do grupo, princípios éticos e de solidariedade; de cursos de formação política, que ofereçam mecanismos de resistência às práticas racistas, que pela conscientização política percebam-se sujeitos sociais, cidadãos de direitos e deveres que devem ser respeitados.

Por isso, acreditamos que a aprovação no vestibular não depende apenas do mérito pessoal de cada um, é evidente que uma rotina de estudos, esforço, leituras, são muito importantes, mas não estamos lidando com um público que tem um histórico de hábito de leitura, de cotidiano de estudos, é imprescindível que sejam feitas várias ações que se voltem para atender à realidade, às especificidades desses jovens.

Analisando o resultado dos integrantes do PVNC e do Superação em Porto Alegre, cursos que contam com financiamento e alguns anos de experiência acumulada, pudemos perceber que a evasão e percentuais pequenos de aprovação no vestibular, contudo esses números se não comparados a estatísticas de cursos voltados para classes médias e altas, são grandes conquistas, são desafios ainda a enfrentar no cotidiano de suas práticas. (BRASIL, 2003 e 2005)

METODOLOGIA

Como já mencionado, o Orilaxé, pré-vestibular para as comunidades quilombolas de Garanhuns, trata-se de um projeto de extensão, porém, visando à melhoria de suas atividades, passamos a discutir sua atuação nas Jornadas de estudos dos Grupos de Pesquisa de Letras e Pedagogia da UAG, assim como nos encontros semanais dos subgrupos dos GPs dedicados às linhas de pesquisa em educação do campo e formação do professor do campo e do quilombola.

Dessa forma, este trabalho é fruto de um diálogo entre a discussão produzida no âmbito dos GPs e a reflexão orientada por pesquisas que enfocaram o trajeto do negro na escola brasileira e o movimento de pré-vestibulares para este contingente étnico-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, ocorrida em Paris em outubro de 1998, cuja temática em discussão foram as tendências da educação superior para o século XXI, podemos encontrar a preocupação em "reafirmar os valores sociais, garantindo



que o ensino superior esteja aberto a todos, com base no mérito, contribuindo assim para a conquista da população através da educação" (O ENSINO, 1999, p. 473)

Depreendemos dessa proposta que a universidade tem papel relevante no tocante à construção da autonomia das camadas populares. E foi justamente nessa perspectiva que o Orilaxé investiu seus esforços, acreditando que o saber universitário pode colaborar no fortalecimento do poder local.

Contudo, a questão do mérito, pressuposto básico da referida proposta, nos faz refletir sobre os mecanismos engendrados ao longo de anos, instalando um verdadeiro sistema de meritocracia, fazendo-nos questionar a suposta neutralidade de tal palavra.

Situando-nos no contexto da questão étnico-racial, ao longo deste trabalho procuramos demonstrar que a exclusão baseada em diferenças raciais usou-se de diversos meios e instituições para operacionalizar-se, conseqüentemente, na discussão sobre mérito e acesso à universidade pública e gratuita não se pode isentar-se da reflexão sobre a carga ideológica que essa palavra carrega.

Todavia, na atualidade, parece ter se instalado um clima de consciência social, na agenda do governo temas como diversidade e inclusão das "minorias", finalmente têm gerado algumas ações visando a assegurar direitos demandados há décadas, o que não impede que o movimento de civis de fiscalizar e cobrar medidas cada vez mais concretas direcionadas a uma real vivência democrática permaneça.

Nesse sentido, o dever do Estado de oferecer Educação Básica de qualidade para todos não vai de encontro à perspectiva de fornecer meios para que às populações cujo ensino ajustado ao paradigma das competências nunca sequer foi uma promessa, possam participar de atividades complementares que oportunizem, por exemplo, a inserção na universidade.

AGRADECIMENTOS

Às Lideranças das Comunidades Quilombolas de Garanhuns, pela confiança e credibilidade depositadas, aos estudantes quilombolas que participaram do projeto, aos Grupos de Pesquisa de Letras e Pedagogia da UAG - Educação, linguagem e diversidade e arte/educação e imaginário, e a Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG/UFRPE nossos sinceros agradecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Curso superação: pré-vestibular para afrodescendentes em Porto Alegre - RS MOREIRA, J. F. de. P. 91-97. In: Diversidade na educação: reflexões e experiências. Programa Diversidade na universidade. MEC-SEMTEC. Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. História da educação do negro e outras histórias. Brasília: MEC, 2005.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. História da educação do negro e outras histórias. Brasília: MEC, 2005. p. 21-33.
- ENCONTRO NACIONAL DE LIDERANÇAS DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS TITULADAS. Brasília. Anais... Brasília: Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares, 2002.
- GONÇALVES, Luiz Alberto oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O movimento negro e a educação. Revista Brasileira de educação, São Paulo, n. 015, 2000, pp. 134-158.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. In: Revista Cadernos de Pesquisa, nº. 117, São Paulo, 2002, ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 18 de agosto de 2008.



MONTEIRO, Anita Maria de Queiroz. Castainho: etnografia de um bairro rural de negros. Recife: Massangana, 1985.

NASCIMENTO, Alexandre do. Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais - NPMS, 2007.

O ENSINO superior para uma nova sociedade: a visão dos estudantes. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR. 1998, Paris. Anais... Paris: UNESCO, p. 458 - 477.

SILVA, Ana Rita Santiago da; SILVA, Rosângela Souza da. A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 24, p. 193-204, jul./dez.,



LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ivanda Maria Martins Silva

INTRODUÇÃO

A formação de professores para Educação a Distância (EAD) revela-se como uma premissa fundamental associada às demandas crescentes por docentes com conhecimentos na área de EAD, além de práticas significativas de letramento digital em conformidade com o dinamismo dos novos suportes de interação e comunicação.

As transformações nos modos de interagir por meio da diversidade de linguagens no ciberespaço vêm desafiando leitores e autores para as práticas sociais de leitura e produção textual mediadas eletronicamente. Surge a noção do letramento digital como certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital, desenvolvendo práticas de leitura e escrita mediadas eletronicamente (SOARES, 2002). Não é apenas a tela do computador que gera um novo tipo de letramento, mas todos os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura no mundo digital. Pode-se dizer que o letramento digital implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de leitura e escrita no meio digital. (COSCARELLI, 2005).

Do ensino presencial, passa-se para a modalidade a distância. A EAD "explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativa e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura". (LÉVY, 1999, p.158). A grande questão da cibercultura, ainda nos termos de Lévy (1999, p.172), não é a passagem do presencial a distância, nem do escrito e do oral à multimídia, mas sim a transição de uma educação institucionalizada (escolas, universidades, etc) para uma educação em que o aprendizado deixa de ser predominantemente individual para assumir-se como colaborativo. Por meio da EAD, democratizam-se as formas e as ferramentas de ensino-aprendizagem, contribuindo para aprimorar o grau de letramento digital dos indivíduos.

Na EAD, os docentes estão precisando desenvolver novas competências e habilidades, no sentido de atuarem como mediadores capazes de orientar os percursos de aprendizagem dos alunos nos ambientes virtuais. Os múltiplos papéis dos docentes na EAD estão redimensionando as ações dos educadores com os diferentes suportes tecnológicos.

Quando requisitados, por exemplo, para a elaboração de materiais didáticos em meio impresso ou digital, os docentes apresentam diversas dificuldades, pois precisam desenvolver práticas de letramento até então não amplamente requeridas nos modelos do ensino presencial. Após elaboração dos materiais didáticos para os cursos a distância, novos desafios são colocados aos docentes que devem atuar na mediação pedagógica, facilitando as relações dos discentes com os novos meios tecnológicos e com as novas formas de aprender no universo digital.

Seja como professor-autor de materiais didáticos, como tutor virtual ou ainda como



professor-orientador dos percursos de aprendizagem dos alunos, na EAD, o professor precisa ampliar o seu grau de letramento digital, apropriando-se das ferramentas tecnológicas para dinamizar os processos de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho visa contribuir para ampliar as reflexões sobre a formação de professores no contexto da EAD, percebendo-se a importância de se ampliar a prática do letramento digital dos docentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com o advento da revolução tecnológica, novos paradigmas são discutidos no campo da Educação, tendo em vista a necessidade de alunos e professores se adaptarem à velocidade das transformações que ocorrem diariamente. Na cibercultura, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) começam a provocar mudanças significativas nas relações entre docentes e discentes, bem como nas maneiras de ensinar e aprender. O professor começa a assumir outros papéis, tentando persuadir os alunos ao processo de ensino-aprendizagem que começa a sofrer mudanças diante da passagem do impresso ao eletrônico, do real ao virtual, do individual para a inteligência coletiva. Desse modo, as relações entre docentes e discentes estão se transformando, na medida em que as fronteiras entre o ensinar e o aprender tornam-se ainda mais tênues.

A partir das TICs, o paradigma da EAD revela-se cada vez mais presente, despertando a curiosidade de todos. De início, o conceito de EAD era alvo de desconfiança para docentes e discentes, em relação aos padrões de qualidade e aos desafios sugeridos pelos aplicativos usados nos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

Aos poucos, os docentes começam a perceber que a tecnologia não está competindo com a função do professor, pelo contrário, os meios tecnológicos estão auxiliando o trabalho dos docentes na organização de aulas, gerenciamento de atividades de pesquisa, planejamento, elaboração de projetos, além de outras ações pedagógicas. Ressalta-se que ao "trabalhar com os princípios da tecnologia educacional, o professor estará criando condições para que o aluno, em contato crítico com as tecnologias da escola, consiga lidar com as tecnologias da sociedade sem ser por elas dominado". (SAMPAIO e LEITE, 1999, p.25). Certamente, esse é um dos grandes desafios da educação na era da cibercultura, ou seja, é preciso dominar as novas tecnologias, sem se deixar dominar.

Como se pode notar, a importância dos professores nos sistemas educativos é inegável, principalmente no cenário atual de transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e tecnológicas que apontam para a valorização do conhecimento. Vivemos a era da cibercultura, nos termos de Lévy (1999), momento dinâmico caracterizado pela interconexão, pela interatividade e pela inteligência coletiva. Da aprendizagem focada nos modelos presenciais de educação, passa-se para a aprendizagem colaborativa e cooperativa, nos moldes da EAD.

Nesse sentido, ainda conforme Lévy (1999, p.171), "a principal função do professor não pode ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de maneira mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento".

Considerando-se os desafios da EAD, diversas reflexões têm sido discutidas sobre estratégias e metodologias direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem. As novas tecnologias da informação e da comunicação exigem o repensar de métodos e técnicas de ensino, tendo em vista os novos desafios da Educação a Distância.

A EAD vem consolidando o seu papel da Sociedade da Informação, onde o acesso à informação, disponibilizado por vários meios e recursos tecnológicos, torna-se bastante



democrático. A cada clique no mouse, os sujeitos descobrem no ciberespaço (LÉVY, 1999), uma gama ilimitada de informações que se cruzam e se entrecruzam, dialogando constantemente graças à hipertextualidade e à multimodalidade que congregam textos e linguagens diversas em um mesmo suporte de comunicação: a tela do computador.

Segundo Moore e Kearsley (2007), a EAD revela-se como aprendizado planejado que ocorre, normalmente, em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação e gerenciamento de cursos, novas ferramentas de comunicação, além de diferentes processos de interação. Um sistema de Educação a Distância é formado por todos os processos e componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento.

O papel do professor é redirecionado para facilitar os percursos de aprendizagem dos alunos nos ambientes digitais de aprendizagem. Os docentes atuam diretamente na troca e na construção mútua de fluxos de informação, visando à transformação da simples informação em conhecimento. Esse é o grande desafio da educação na era tecnológica: como ensinar os alunos a aprender a aprender de forma autônoma, descobrindo a importância de se produzir conhecimento a partir do turbilhão digital e do universo oceânico de informações disponível no ciberespaço?

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em um trabalho de revisão da literatura, considerando-se artigos, livros sobre o tema em foco e pesquisas realizadas acerca da Educação a Distância, considerando a formação de docentes para EAD e suas práticas de letramento digital. Configura-se, assim, como uma pesquisa de cunho predominantemente teórico, no sentido de ampliar as discussões científicas sobre a qualificação profissional de docentes para o contexto dinâmico da EAD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode notar, é fundamental ampliar o debate sobre a formação de professores para Educação a Distância, tendo em vista os desafios da era tecnológica. Os professores precisam participar de programas de formação continuada, no sentido de se apropriarem das novas tecnologias e revisitarem suas práticas pedagógicas. O processo de mediação tecnológica precisa estar dialogicamente relacionado com a mediação pedagógica, no sentido de os docentes perceberem as relações indissociáveis entre tecnologia e educação.

Para o professor participar ativamente da cibercultura, é preciso também revisitar o conceito de letramento digital, compreendendo-se as relações dos docentes com os recursos tecnológicos. Investir na ampliação do grau de letramento digital dos docentes é premissa fundamental para inserir os docentes no mundo dinâmico da cibercultura, fornecendo subsídios para que os professores consigam refletir sobre novas formas de ensinar e os novos estilos de aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho aponta para reflexões e pesquisas futuras, no sentido de contextualizar o amplo debate sobre letramento digital e formação de professores para Educação a Distância.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- _____. Inclusão digital do professor. Formação e prática pedagógica. São Paulo: Ed. Articulação Universidade Escola, 2004.
- BUZATO, M. Letramento digital abre portas para o conhecimento. EducaRede, 11 mar. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm> Acesso em 12 mar. 2004.
- COSCARELLI, C. V; RIBEIRO (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: novo ritmo da informação. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.
- KLEIMAN, A. Os significados do letramento, Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34., 1999.
- MALHEIROS, Ana Paula; ZULATTO, Rubia Barcelos; BORBA, Marcelo. Educação a distância on line. Autêntica, 2007
- MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro : Lucerna, 2004
- MORAN, J. M. O que é Educação a Distância? Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em 10 fev.2005.
- MORAN, José M.; MASETO, Maros; BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.
- MOORE, M; KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007.
- PALLOFF, Pena M; PRATT, Keith. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PEREIRA, Alice (Org.). Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2007.
- SAMPAIO, Marisa; LEITE, Lígia. Alfabetização tecnológica do professor. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte : Autêntica, 1998.
- _____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade : Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez, 2002.
- VALENTE, José; ALMEIDA, Maria Elizabeth (Orgs.). Formação de educadores a distância e integração de mídias. São Paulo: Avercamp, 2007.
- VALENTE, J.; MAZZONE, J. BARANAUSKAS, M. (Orgs.) Aprendizagem na era das tecnologias digitais. São Paulo, Cortez, 2007.



PAIXÃO PELA EDUCAÇÃO

Janaise Faustino, Alzinete Batista

INTRODUÇÃO

O projeto "Paixão pela Educação", realizado pela Escola Coronel João Francisco, São Vicente Ferrer, Pernambuco. É uma criação da Educadora Janaise Faustino, porém vivenciado e coordenado pelas Pedagogas Alzinete Araújo e Janaise Faustino. O presente trabalho concretiza-se anualmente através de uma conferência.

A cada ano um tema é abordado de forma cativante e criativa, ressaltando a importância da paixão ao educar. Este projeto de cunho motivacional, desperta emoções e reafirma a escolha profissional, portanto está direcionado aos profissionais da educação e aos educadores em formação, tendo em vista que esta unidade de ensino oferece o curso Normal Médio.

JUSTIFICATIVA

A paixão é um sentimento, forte que nos impulsiona a sermos ousados. Com esse pensamento nasceu o projeto "Paixão pela Educação" com a clara intenção de refletirmos rumo a perspectivas viáveis para a formação do educador apaixonado que ouse em sua prática educativa.

Para Maturana "O amor é a emoção que funda o social" (1999, p. 23). Isso evidencia que os sentimentos essenciais a vivência humana, se apaixonar, odiar, amar, desejar são sensações de se estar vivo, e a sala de aula estar repleta dessas emoções, pois é um ambiente propício a intensas relações afetivas e cognitivas.

Quando tratamos de paixão não nos referimos a um sentimento paternalista, pelo contrário, mas, um sentimento que empolga e aproxima, então porque não viver na escola uma racionalização apaixonada pelo exemplo, pelo relato de experiência de outros que carregam em suas almas a paixão pelo educar, pois, "A experiência pedagógica- o ensinar e o aprender é desenvolvida no vínculo" (Valdez, 2002, p. 24).

É a qualidade do vínculo afetivo que estabelece relações de trocas e ressignifica o processo intelectual de ensinar e aprender, "São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferido ao conjunto da realidade que forma o seu contexto (coisa, lugares, situação, etc.) um sentido afetivo (Pio (mimeo) P.130-131).

Por isso contribuir para a formação de educadores apaixonados é essencial, pois os apaixonados deixam marcas e fazem a diferença por onde passam.



METODOLOGIA

Todas as atividades deste projeto estão direcionadas para a realização da conferência anual "Paixão pela Educação", inicialmente com 4 (quatro) horas de duração, porém, com pretensão de ser ampliada para 8 (oito) horas.

Gradualmente serão colocados elementos que agregarem mais valor ao evento, como: a criação de um espaço para relato de experiências de projetos didáticos vivenciados por educadores no ensino fundamental séries iniciais e alunos do Normal Médio, bem como de projetos de pesquisa. Criação do prêmio Paixão pela Educação que será conferido a um dos projetos apresentados no evento.

Para o desenvolvimento das atividades serão firmadas parcerias produtivas com a comunidade escolar e extra-escolar. Do grupo de professores do Normal Médio e da gestão da escola Coronel João Francisco se formará a comissão de coordenação geral da conferência. A qual distribuirá as subcomissões de ornamentação, recepção, financeira e outras que se fizerem necessária entre as turmas do Normal Médio da escola, além de orientar, verificar e avaliar o cumprimento das ações tendo reuniões periódicas com as subcomissões.

Entre as tantas atividades que serão desenvolvidas ficam destacadas as seguintes:

- Elaboração de projetos para aquisição de recursos;
- Contato com palestrantes;
- Montagem da programação;
- Acompanhamento das ações;
- Controle de finanças;

O trabalho coletivo dará ao futuro educador sentimentos de equipe e emoções de realizador isso que contribuirá para a formação de um profissional que surpreenda apaixonado, sonhador e ousado.

AVALIAÇÃO

A avaliação deste projeto é realizada desde os preparativos, durante a conferência e depois considerando a participação de todos os alunos do Normal Médio desta escola. Esta avaliação será feita através de fichas avaliativas preenchidas pelos professores das turmas e uma ficha de auto-avaliação preenchida individualmente por cada aluno.

Ao final de cada palestra será feito o registro avaliativo por meio do preenchimento de uma ficha por todos os participantes do evento, assim sendo se torna possível ampliar e implementar o evento.

Através dos resultados observados definem-se permanências de algumas práticas e a substituição/melhoria de outras menos conceituadas na opinião do público-alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Maturana, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte, UFMG, 19
Pino, A. (mimeo) Afetividade e Vida de Relação, Campinas, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.
Valdez, D. As Relações interpessoais e a Teoria da Mente o Contexto Educativo. Pátio Recista Pedagógica, Porto Alegre, Artmd, ano VI, v.23 set?Out 2002.



RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO DO PROJETO SESCLER

Jesica Barbosa Dantas

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a resolução de problemas é uma forma de apropriação de conceitos matemáticos de forma significativa e que em especial no caso de estudantes da EJA os problemas deverão ser contextualizados e propostos envolvendo os diferentes tipos de lógicas do campo conceitual em questão.

Para tanto nos fundamentamos na teoria dos campos conceituais de Gerard Vergnaud, um psicólogo desenvolvimentista contemporâneo, discípulo de Jean Piaget que se preocupou com a aplicabilidade das teorias construtivistas a aprendizagem de conceitos matemáticos. Desta forma, estaremos investigando as estratégias de resolução de problemas matemáticos envolvendo diferentes lógicas de estrutura aditiva por estudantes do primeiro segmento da EJA no projeto SESCLer.

A Matemática na Educação de Jovens e Adultos

A Educação passou a ser reconhecida como direito de todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria, apenas na Constituição Brasileira de 1988¹. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996² tornou-se modalidade da Educação Básica, responsabilizando os sistemas de ensino pela oferta gratuita aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos em idade regular.

Segundo Galvão e Soares apesar de chegarmos ao século XXI, o Brasil ainda possui elevados índices de brasileiros que não têm o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas. Além dos quase 20 milhões de analfabetos absolutos e dos 30 milhões de analfabetos funcionais. Temos em torno de 70 milhões de pessoas acima de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental.

Somam-se a esses os neo-analfabetos que, mesmo freqüentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita. São produto de uma nova exclusão: mesmo tendo se escolarizado, não conseguem ler e interpretar um simples bilhete ou texto. Esse novo contingente estará fazendo parte do público demandatário da Educação de Jovens e Adultos. (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 49-50)

No entanto, não basta defender a escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram escolarização em idade própria, por diversos motivos desde pessoais,

¹ BRASIL, CF/88, Art. 208.

² BRASIL, Lei nº 9394/96 Art. 37.



econômicos, sociais até os próprios mecanismos de exclusão da escola. Temos que defender a educação voltada para a valorização dos saberes extra-escolares destas pessoas e para a apresentação dos saberes escolares como mais uma forma de conhecimento e não a única. É preciso considerar a educação como um instrumento importante no exercício da cidadania, acreditando que a escola é um dos locais para o desenvolvimento do senso crítico das pessoas, mas não o único.

Em relação à aprendizagem matemática, Oliveira (2007) ressalta o quanto estudos têm revelado que a matemática vem contribuindo para o fracasso escolar, na medida em que o seu ensino, de maneira geral, está desvinculado do cotidiano dos alunos, provocando um sentimento aversivo a seu respeito e o pensamento de que só algumas pessoas têm condições de aprender Matemática.

Na concepção interativa da formação dos conhecimentos de Vergnaud (1986) o saber forma-se a partir de problemas a resolver. Para este autor problema é "qualquer situação em que é necessário descobrir relações, desenvolver actividades de exploração, hipótese e verificação, para produzir uma solução" (VERGNAUD, 1986, p. 76). Ou seja, ao resolver um problema o aluno se depara com uma situação na qual é necessário que ele mobilize saberes para descobrir quais procedimentos adotar para chegar à resolução.

Entretanto, Vergnaud (1986) afirma que o desenvolvimento de conhecimentos práticos e teóricos ocorre através de campos conceituais que não são independentes, mas interagem entre si. Segundo esse autor, um campo conceitual é "um conjunto de situações cujo domínio requer uma variedade de conceitos, de procedimentos e de representações simbólicas em estreita conexão" (p.84). Em cada campo conceitual, uma série de conceitos estão presentes. Para Vergnaud (1986, p. 83-84) um conceito pode ser definido como um triplet de três conjuntos: S - situações que dão sentido ao conceito; I - invariantes que constituem as diferentes propriedades do conceito; J - representações simbólicas que podem ser utilizadas.

Vergnaud ainda distingue dois tipos de cálculos na resolução de problemas. O "cálculo relacional" que refere-se às operações do pensamento necessárias para interpretar a situação problema e o "cálculo numérico" que refere-se à operação que o aluno faz. Desta forma, trabalhar com resolução de problemas envolve, então, saber diferenciar as diferentes lógicas de um campo conceitual e ser capaz de mobilizar os diferentes cálculos nessa resolução.

Para este estudo, tomaremos o campo conceitual das estruturas aditivas que envolve as operações de adição e subtração. Vergnaud realizou uma classificação dos problemas de estruturas aditivas, entretanto para o presente estudo utilizaremos a classificação de Carpenter e Moser (1982) que consideraram apenas os números naturais e classificam os problemas da seguinte forma: Problemas de Mudança - envolve um processo de inclusão ou retirada de uma quantidade inicial ou final, havendo variação de quantidades; Problema de Combinação - envolve combinação entre quantidades estáticas; Problemas de Comparação - envolve a comparação entre quantidades estáticas; Problema de Equalização - envolve uma idéia de comparação na qual uma das duas quantidades é alterada para se igualar a outra.

Cada mudança da posição da incógnita levará o aluno a determinado cálculo relacional e a escolha de determinado cálculo numérico.

Apesar das crianças depararem-se com o conteúdo de adição e subtração desde os primeiros anos, seja em situações escolares ou não-escolares, a literatura aponta que mesmo ao final da quarta série do ensino fundamental, os alunos ainda apresentam dificuldades em resolver problemas de estrutura aditiva em especial os de comparação (BORBA e SANTOS, 1997; PESSOA e FALCÃO, 1999).

Em relação a pesquisas investigando adultos, Gomes e Borba (2007) tiveram oito alunos



trabalhadores (quatro pedreiros e quatro marceneiros) como participantes respondendo uma entrevista, por meio do método clínico piagetiano, envolvendo números decimais e os conceitos de área e de perímetro. Os resultados apontam que 93,7% do grupo dos pedreiros acertaram o cálculo relacional e 81,2% deste mesmo grupo acertaram o cálculo numérico e o grupo dos marceneiros, 89,5% acertaram o cálculo relacional e 87,5% resolveram corretamente o cálculo numérico.

Nessa mesma linha, Silva (2006) comparando os conhecimentos entre adultos e crianças, investigaram a compreensão dos números decimais com 32 adultos e 32 crianças sendo que metade de cada grupo já havia aprendido na escola os números decimais. Os resultados apontam que não houve diferenças significativas tanto entre as crianças escolarizadas ou não (13% e 27% de acerto respectivamente) como entre os adultos (66% e 79%). Ao considerar a interação escolaridade/faixa etária não houve diferenças estatisticamente significativas, ou seja, o efeito da escolaridade foi o mesmo entre adultos e crianças.

Ainda existe poucos estudos investigando aprendizagem de estrutura aditiva por jovens e adultos, desta forma pretendemos discutir as estratégias de resolução de problemas matemáticos envolvendo diferentes lógicas de estrutura aditiva por estudantes do primeiro segmento da EJA no projeto SESCLer.

MÉTODO

Participaram deste estudo 14 estudantes de uma turma de alfabetização, 23 do 1º ciclo e 23 do 2º ciclo, totalizando 60 alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma unidade Projeto SESC Ler do Serviço Social do Comércio do Departamento Regional de Pernambuco.

Iniciamos investigando os conhecimentos dos alunos em relação ao campo conceitual das estruturas aditivas. Para tanto elaboramos 5 problemas envolvendo as diferentes lógicas de estruturas aditivas, relacionados a seguir:

- 1) Em um passeio foram 132 homens e 150 mulheres. Quantas pessoas foram ao passeio? (Combinação)
- 2) Rosa comprou um par de brincos por R\$ 17,00. Ficou com R\$ 25,00 na carteira. Quanto ela levou? (Mudança)
- 3) A distância de Recife pra Caruaru é de 149 km. O caminhoneiro José já percorreu 72 km. Quantos km faltam para ele chegar a Caruaru? (Combinação parte desconhecida)
- 4) No quintal de casa tem duas mangueiras, uma tem 19 mangas e a outra tem 60 mangas. Qual diferença entre a quantidade de manga das duas árvores? (Comparação)
- 5) No bairro de Santo Amaro tem 274 árvores. O prefeito disse que no fim do ano vão ter 500 árvores. Quantas árvores ainda precisam ser plantadas? (Combinação parte desconhecida)

Os alunos foram orientados a responder de acordo com os seus conhecimentos, pois o objetivo daquele instrumento de avaliação era verificar o que eles sabiam de matemática para que fosse possível planejar aulas de acordo com o que cada um precisava aprender.

RESULTADOS

As respostas dadas pelos alunos a cada problema foram analisadas considerando: acerto total da questão, ou seja, cálculo relacional e cálculo numérico corretos; o cálculo



numérico (CN), acerto do cálculo numérico mesmo que não seja a operação correta para solucionar a questão e o cálculo relacional (CR), ou seja, a compreensão do problema para escolha das estratégias de resolução.

Na Tabela 1 estão apresentados os resultados por turma em cada problema, considerando o percentual de acerto da questão, o percentual de acerto do CN e o percentual de acerto do CR.

Tabela 1: Percentual de acerto por turma, tipo de problema e tipo de cálculo

PROBLEMAS	TURMAS								
	ALFA			1º CICLO			2º CICLO		
	Acertos	CR	CN	Acertos	CR	CN	Acertos	CR	CN
1 (Combinação)	71%	86%	72%	52%	83%	48%	78%	100%	78%
2 (Mudança)	43%	72%	36%	61%	78%	57%	74%	96%	74%
3 (Combinação)	50%	72%	50%	48%	57%	52%	48%	57%	52%
4 (Comparação)	36%	43%	50%	43%	52%	57%	35%	57%	52%
5 (Combinação)	36%	64%	43%	61%	83%	61%	35%	69%	39%
TOTAL	47%	67%	50%	53%	64%	55%	54%	76%	59%

Ressaltamos que os problemas apresentados para resolução dos estudantes são os que a literatura aponta como os menos trabalhados nos livros didáticos e nas salas de aula .

De modo geral, as turmas tiveram um baixo desempenho na resolução dos problemas, pois o primeiro o segundo ciclo apresentaram percentuais pouco acima de cinquenta por cento da turma (53% e 54% respectivamente). Entretanto, ao considerarmos o tipo de problema que as turmas tiveram maior dificuldade, percebemos que são os problemas de combinação parte desconhecida (problema 3) com 48% de acerto, o de comparação (problema 4) com 38% de acerto e o problema de combinação parte desconhecida (problema 5) com 45% de acerto. Vale salientar que apesar da diferença de escolaridade a alfabetização teve desempenho semelhante ao do segundo ciclo (equivalente a 3ª e 4ª séries).

Ao contabilizarmos os acertos de CR e o CN, tivemos uma análise que nos possibilitou compreender se a dificuldade dos alunos podia ser relacionada à compreensão da lógica do problema ou ao cálculo numérico.

Percebemos que os alunos apresentam dificuldades nos dois tipos de cálculo. Com relação ao cálculo relacional e numérico, considerando a média de desempenho das três turmas, percebemos que com relação aos aspectos semânticos dos problemas, o 1º ciclo ficou abaixo do segundo e da alfa: alfa 67% de alunos acertaram o cálculo relacional, 50% de alunos acertaram o cálculo numérico. Os do 1º ciclo acertaram 64% o cálculo relacional e 55% dos alunos acertaram o cálculo numérico e o 2º ciclo, 76% e 59% respectivamente.

No entanto, ao considerarmos o desempenho em cada problema, os problemas que apresentaram maior percentual de dificuldade de compreensão foram os de comparação (problema 4) e o de combinação com parte desconhecida (problema 3 e 5). Enquanto que com relação ao cálculo propriamente dito (CN) percebemos que em geral as turmas apresentaram dificuldades em realizar operações de adição e subtração com reserva. Alguns complicadores do cálculo numérico foram: operações com números de ordens decimais diferentes e operações com o algarismo zero.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante dos resultados, percebemos que os problemas que os estudantes do 1º segmento da EJA deste estudo, apresentaram maiores dificuldades foram os que envolvem a idéia de



combinação com parte desconhecida e comparação. Vale ressaltar que a literatura aponta estes mesmos problemas como os que as crianças apresentam maiores dificuldades. Se compararmos estes resultados aos do estudo de Dantas, Amorim e Guimarães (2006) que também envolveu estrutura aditiva com problemas semelhantes, percebemos que apesar das dificuldades serem as mesmas, os adultos deste estudo apresentam percentuais maiores que as crianças apresentaram naquele estudo. Neste sentido, Silva (2006) apesar de ter apresentado dados de outro campo da matemática, constatou que os adultos, mesmo sem escolaridade, tiveram desempenho melhor com números decimais do que as crianças das antigas 5^a e 6^a séries.

Finalmente, diante dos resultados coletados organizamos o desenvolvimento de sequencias didáticas envolvendo os problemas nos quais os estudantes apresentaram maiores dificuldades. Tais sequencias objetivaram que os alunos resolvessem os problemas em duplas e discutissem sobre as estratégias de resolução dos mesmos. Acreditamos que dessa forma, os alunos podem ao falar uns com os outros estão aprendendo e ensinando juntamente com seus pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BORBA, R.; SANTOS, R. Analisando a resolução de problemas de estruturas aditivas por crianças de 3^a série, Anais da 49^a Reunião anual da SBPC, MG, 1997.
- BRASIL. Constituição Federal. 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996
- CARPENTER, T., MOSER, J. The Development of Addition and Subtraction Problem-Solving Skill. In Carpenter, J. Moser, J. and Romberg, T. (Orgs.), Addition and Subtraction: A Cognitive Perspective. Hillsdale: Erlbaum, 1982.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GOMES, Maria José; BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa. Pedreiros e marceneiros fazendo matemática: o conhecimento de alunos jovens e adultos em relação aos números decimais. In: Anais do IX Encontro Nacional de Educação Matemática, Belo Horizonte, 2007.
- OLIVEIRA, Rosalba Lopes. O ensino de matemática na educação de jovens e adultos: estratégias de ensino e a formação do trabalhador. V Telecongresso Internacional de Educação: Educação, Competitividade e Desenvolvimento. Outubro de 2007.
- PESSOA, C. S. E FALCÃO, J.T.R. Estruturas aditivas: conhecimentos do aluno e do professor. XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste - EPENN, Salvador, 1999.
- SILVA, Valdenice Leitão da. Números Decimais: no que os saberes de adultos diferem dos de crianças?. Dissertação. Mestrado em Educação: Recife - UFPE, 2006.
- VERGNAUD, G. Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo e Didático das Matemáticas. Um Exemplo: As Estruturas Aditivas. In: Análise Psicológica vol. 1. pp. 75 - 90, 1986.



EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE: QUESTÕES SOBRE USABILIDADE

Joelma Fabiane Ferreira Almeida, Alvaro George Rosas Albuquerque Junior e Alba Lúcia Nunes Gomes

INTRODUÇÃO

Historicamente, a importância da Educação à Distância mostra-se cada vez mais evidente. Neste sentido, partindo de uma abordagem sobre usabilidade e dialogando com estudiosos da Educação, mais especificamente da Educação a Distância, este escrito traz a análise sobre o seguinte objeto: a usabilidade no processo de mediação pedagógica¹ do Curso de Pedagogia modalidade à distância do CE/UFPB-Virtual. As informações aqui apresentadas são frutos da pesquisa de mestrado em educação de um dos autores; que atualmente encontra-se em fase conclusiva.

O principal objetivo do estudo é analisar a usabilidade do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle², no processo de mediação pedagógica do curso supracitado. Os conceitos e categorias, bem como os conhecimentos já construídos durante o processo de pesquisa são aqui abordados com a finalidade de comunicar aos profissionais de alguma forma envolvidos com a Educação à Distância os frutos do saber, do aprendizado e da atividade desenvolvida pelos autores.

Até o momento, outras pesquisas têm sido desenvolvidas sobre o uso do Moodle em diversas áreas da Educação, tais como: educação especial, ensino presencial de diversas disciplinas e em níveis de escolaridade variados e até mesmo em EaD. Porém, vale ressaltar que o estudo aqui apresentado traz como diferencial a abordagem analítico-dialética da usabilidade do Moodle, mediante o viés pedagógico da construção autônoma do conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vive-se hoje diante das vantagens e dos percalços de uma sociedade tecnológica, em que o fluxo de informações em massa é intenso e constante; onde o conhecimento implica no saber usar e aplicar tais informações para a sobrevivência e prosperidade (Castells, 2008). É neste cenário que a EaD assume seu papel mais relevante, aqui representado pelas idéias de Moore (2008): uma relação de aprendizagem baseada no diálogo, estrutura e autonomia e que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação; onde a distância é uma questão mais pedagógica do que geográfica.

Imerso neste contexto, o artigo apresenta como cenário principal a tecnologia Internet e sua abrangente influência nos modos de conceber e fazer a Educação. A Internet comporta os mais variados ambientes virtuais de aprendizagem, dotados de diversas tecnologias de informação e comunicação, por sua vez capazes de alterar significativamente as formas de

¹ Termo utilizado no curso à distância de graduação em Pedagogia do CE/UFPB-Virtual para designar os momentos de tutoria.

² Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de Aprendizagem Dinâmica Orientado a Objeto Modular)



relacionamento humano. "A rede de computadores é mais do que uma tecnologia, é um meio de comunicação, de interação e de organização social" Castells (2008: p.255).

Atualmente, no caso da EaD, um dos AVAs bastante utilizado nas Universidades públicas brasileiras é o Moodle. Acerca de sua definição, Pulino Filho (2009) informa que, considerado um software livre, trata-se de uma ferramenta de gestão da aprendizagem, isto é, um software projetado para ajudar educadores a criar cursos online de qualidade.

Um dos fatores que influenciam diretamente no sucesso de cursos a distância que utilizam AVAs é a qualidade do ambiente escolhido. São inúmeras as categorias que influenciam na análise qualitativa desses ambientes, e dentre elas está a usabilidade. Em outras palavras, refere-se à simplicidade e à facilidade com que uma interface³, um programa de computador ou um website pode ser utilizado, ou seja, a facilidade de interação dos usuários com o ambiente.

As definições de usabilidade geralmente são fundamentadas numa série de especificações técnicas, que por sua vez variam de acordo com o ambiente utilizado. Dentre algumas, pode-se citar a atitude ou o esforço mental do usuário para interagir com o software, a facilidade de uso, o grau de aceitação e as tarefas específicas que podem ser realizadas em um determinado ambiente de trabalho. Nielsen (2000) acredita que um bom AVA é aquele capaz de: facilitar o aprendizado, ser eficiente e identificar erros; com destaque para a facilidade do uso.

A pesquisa aqui apresentada se fundamenta na idéia de Vetromille-Castro (2003) sobre usabilidade pedagógica; onde, no processo de análise qualitativa do ambiente, se propõe a observação e análise de elementos estritamente de aprendizado. Em outras palavras, deve-se esperar que os objetivos educacionais do software, suas estratégias e propostas didático-metodológicas sejam claras e atendam às necessidades educacionais específicas do aluno usuário.

Seguindo esta abordagem, pode-se desenvolver a qualidade na usabilidade do ambiente através do viés pedagógico da construção do conhecimento, vislumbrado por Jonassen (1996), em que o aprendiz participe ativamente e com maior responsabilidade na construção do seu saber. E foi segundo estas perspectivas que a pesquisa aqui descrita transcorreu.

METODOLOGIA

Optou-se por uma abordagem metodológica simultaneamente quantitativa e qualitativa, fundamentada nas idéias de Gamboa (2007, p. 106) sobre a necessidade de articular estas duas dimensões em uma "inter-relação dinâmica", como categorias utilizadas pelo sujeito na compreensão do objeto. Desde o início do estudo, o pesquisador tem recorrido não só à coleta de dados numéricos, mas também à observação dos fatos e à reflexão acerca das dificuldades com as quais se depara.

Trata-se de um estudo de caso sobre as situações dos alunos, professores e mediadores do curso à distância de graduação em Pedagogia do CE/UFPB-Virtual, ocorridas no ato de interação destes com o Moodle, sobre o ponto de vista da usabilidade pedagógica deste ambiente. Dividida inicialmente em duas fases, a pesquisa iniciou com a identificação do perfil e das habilidades dos sujeitos, com o objetivo de conhecer os usuários do ambiente. Em seguida, partiu-se para a observação dos aspectos condizentes com as facilidades e/ou dificuldades dos usuários em relação ao uso das ferramentas disponibilizadas pelo Moodle, com o intuito de identificar nestes aspectos pontos negativos e/ou positivos da usabilidade pedagógica desta plataforma.

³De acordo com Lévy (1993), se refere à linguagem de comunicação visual empregada no ambiente, a fim de facilitar seu uso e torná-lo mais atrativo.



Para a coleta de dados foram utilizados quatro técnicas/instrumentos: análise de documentos referentes ao curso, questionário e entrevista semi-estruturada. Os questionários versaram sobre a satisfação (ou não) dos usuários com o uso do ambiente. Já as entrevistas, apresentavam no roteiro questões sobre os possíveis aspectos positivos e/ou negativos do processo de mediação pedagógica; o aprendizado através do Moodle e possíveis sugestões dos usuários sobre sua usabilidade. A cada passo dado durante a pesquisa, os dados foram separados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa e organizados em quadros e gráficos. Atualmente, a pesquisa, já qualificada, encontra-se em fase de finalização.

RESULTADOS

Um relevante aspecto observado na pesquisa foi a experiência dos usuários com a Internet, especificamente sobre contatos com AVAs, onde constatou-se que 88,89% dos alunos e 53,33% de mediadores tiveram seu primeiro contato com este tipo de tecnologia no curso à distância de graduação em Pedagogia do CE/UFPB-Virtual. Dificuldades com o uso das ferramentas do Moodle foram sentidas, porém só nos primeiros acessos. Neste contexto, a experiência é apontada por Nielsen e Loranger (2007, p. 26) como diferencial, à medida que impulsiona "a liberdade de movimento", que por sua vez é uma vantagem para os usuários experientes e um impedimento para os usuários menos experientes.

Outro dado relevante sobre o perfil destes sujeitos é que a maioria (72,22% de alunos e 66,67% de mediadores) dedica semanalmente mais de dez horas ao acesso ao Moodle. Estes e outros dados sobre o perfil dos usuários apontam para conscientização da imensa responsabilidade que eles devem ter pelo exercício autônomo de suas atividades, uma vez que estas são executadas quase que em sua totalidade através do ambiente.

Sobre a usabilidade pedagógica do Moodle na visão de alunos e mediadores, avaliando os parâmetros com notas de 0 (zero) a 5 (cinco), as médias gerais obtidas foram 3,7 e 3,8, respectivamente. Foram analisados parâmetros acerca do layout do ambiente, a efetividade de suas ferramentas e as formas de feedback disponíveis, principalmente em relação a possíveis erros de execução. Nestes termos, de modo geral, o ambiente corresponde bem às necessidades educacionais dos usuários e, recordando Nielsen e Loranger (2007), quanto mais satisfeito o usuário se sentir, maior a usabilidade do sistema.

Finalizando com os professores, as opiniões sobre a usabilidade pedagógica do Moodle foram de natureza positiva. Suas respostas reforçaram a necessidade da configuração de AVAs simples, mas atrativos; que estimulem a construção do conhecimento, agregando valor ao aprendizado online. Eis a sintonia com Nielsen e Loranger (2007), para os quais o ambiente virtual de aprendizagem deve ser o mais simples possível e de fácil aprendizagem para que o usuário possa conhecer o sistema e desenvolver suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do caminho percorrido até o presente momento, pôde-se perceber que analisar a usabilidade pedagógica de um AVA significa fundamentalmente avaliar a possibilidade que o uso de suas ferramentas tem (ou não) de propiciar o aprendizado e a satisfação do usuário. Neste contexto, a partir da análise dos resultados, concluiu-se que a usabilidade do Moodle mostra-se adequada às necessidades educacionais dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa mostra também que, embora o Moodle apresente um bom nível de usabilidade, essa não é a condição suficiente para o sucesso do curso estudado. A forma como os usuários, principalmente professores e mediadores, conduzem o uso das ferramentas



na construção das atividades de aprendizagem mostra-se fundamental para a efetiva satisfação das necessidades dos estudantes. É a usabilidade pedagógica se destacando nas interações educacionais entre os usuários e o ambiente.

Ao refletir sobre o árduo percurso percorrido até a atual fase conclusiva em que o estudo se encontra, percebe-se que, de modo geral, foi possível responder aos questionamentos norteadores da busca proposta. O perfil dos usuários, bem como aspectos que tornavam usável o ambiente virtual Moodle no curso, foram detalhadamente analisados, de acordo com as idéias de importantes estudiosos das categorias envolvidas. A culminância da pesquisa se firmou nos conhecimentos construídos durante a análise da usabilidade pedagógica das interfaces do Moodle, na visão de todos os usuários.

Por último, vale expor a convicção de que é impossível concluir um estudo acerca de um objeto ainda tão pouco explorado; com a certeza de que se abordou apenas superficialmente um assunto de fundamental importância para a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE JR., Álvaro G. R. de. A Mediação Pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: um estudo no curso de Pedagogia a distância do CE/UFPB-Virtual. Relatório de Qualificação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). João Pessoa, 2009.
- CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GAMBOA, Silvio Sanchez (org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2007.
- JONASSEN, D. Computers in the classroom. New Jersey: Prentice Hall, 1996.
- LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência. São Paulo: Editora 34, 1993.
- MOORE, Michael G. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- NIELSEN, Jakob; LORANGER, Hoa. Usabilidade na web: projetando websites com qualidade. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2007.
- PULINO FILHO, Athail R. Moodle: um sistema de gerenciamento de cursos. Brasília: UnB, 2009.
- VETROMILLE-CASTRO, R. O papel da usabilidade no ensino de inglês para leitura mediado por computador. Dissertação de mestrado. Pelotas, 2003.



HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FEMININA EM REDE DIGITAL

Josenilda Pinto Mesquita, Joel Teodorio Domingos da Silva

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objeto de estudo a construção de uma prática pedagógica em rede capaz de conduzir a construção da história e memória da educação feminina da Bahia. Observa-se através de estudos a emergência de interesse, desde a década de 1960, pelas memórias individuais e coletivas, inclusive feminina. Esta pode ser compreendida como diversas capacidades, desde o decorar algo ou fazer algo, como também o recordar fatos vivenciados no passado e/ou aprender através deles. Assim objetivamos a utilização da memória enquanto instrumento para compreensão da reprodução social feminina, através do diálogo entre a história e a memória de mulheres que no século XX permearam as salas de aula na Bahia.

Para investigar a história e memória da educação feminina contaremos com as Tecnologias da Informação e Comunicação, que nesse contexto contemporâneo ganhou visibilidade por possibilitar propostas educacionais mais abertas, com características interativas, dinâmicas, colaborativas e construtivas. Utilizaremos dois ambientes: o de mediação dos processos de ensino-aprendizagem e o de interação em tempo real, que permitirá o encontro temporal de sujeitos separados pelo espaço, no qual contaremos com os pontos de videoconferência do Instituto Anísio Teixeira como espaço de interação e aprendizagem, pois de qualquer ponto da Bahia o interagente poderá realizar uma aprendizagem dialógica de construção do conhecimento.

Assim será desenvolvido um curso em EAD, destinado a 14 localidades da Bahia, em que os interagentes estarão construindo um mosaico acerca da história da educação feminina dos municípios, através da memória de mulheres que vivenciaram a educação no século XX, tendo também acesso a história de outros municípios da Bahia participantes do curso.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na sociedade Senhorial, a influência do Senhor estava baseada em relações de prestígio, que variavam de acordo ao acúmulo de pessoas dependentes de seus recursos ou dependentes políticos. A Bahia, desde os tempos coloniais, vivia sob o poder de uma aristocracia agro-comercial economicamente baseada no cultivo em larga escala de produtos tropicais exportáveis e no grande comércio exportador. (MATTA, 1999)

Pode-se dizer que nesta sociedade a relação de dependência aconteceu principalmente através da posse de terras, visto que, a população estava ligada ao meio rural e o poder baseava-se na capacidade dos poderosos de privilegiar e favorecer os seus aliados.

No âmbito educacional:



A formação profissional da sociedade senhorial era feita informalmente. Os artífices e artesãos e demais trabalhadores aprendiam seus ofícios por meio do convívio com os mais velhos. Aliás, esta era a forma de educação existente entre os índios antes do descobrimento. (MATTA, 1999, p. 11)

Nesta sociedade, a mulher estava inserida seguindo os moldes do patriarcalismo e da subserviência. A educação feminina baseava-se em um saber informal, ligado ao doméstico, em que: "As habilidades com agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças". (LOURO, 1997, p.446)

A Escola Normal para Senhoras, em 1860, foi à primeira iniciativa pública de educação formal específica para mulheres. O ato presidencial de 1881 trouxe novas reformas ao ensino, mas foi com a república: "O primeiro projeto nacional de poder burguês brasileiro", (MATTA, 1999, p. 44) que a educação burguesa começou a ter mais espaço; esta demonstrou um saber, ligado a necessidade de mão-de-obra qualificada e baixo custo, que atendesse suas necessidades de acúmulo de capital.

A ascensão de Getúlio Vargas contribuiu para a centralização do poder e a atuação burguesa mais forte, desestabilizando as oligarquias regionais e utilizando a educação como instrumento de manipulação das massas, pois o âmbito escolar era o melhor local para a propagação da ideologia hegemônica.

A entrada de mulheres na educação foi intensificada no século XX com a emergência burguesa e a proliferação da educação formal, através de colégios e educandários com educação mista, ou especializados na preparação exclusiva de meninas; (FAGUNDES e SOUZA, 2004) favorecendo o modelo de educação burguês de massificação dos padrões de consumo e mão-de-obra qualificada.

Assim, percebemos que:

Entre os dirigidos por professoras particulares e irmãs religiosas, tiveram destaque os Colégios Nossa Senhora das Mercês, Nossa Senhora da Soledade, Nossa Senhora do Salete, Oito de Setembro, Educandário do Sagrado Coração de Jesus e o Instituto Feminino da Bahia. (LEITE, 1999, p. 80)

Também observamos no interior da Bahia, o Colégio Aliança, em Barreiras, a Escola Normal de Feira de Santana, o Colégio Santíssimo Sacramento, em Alagoinhas e a Escola Normal de Vitória da Conquista; locais em que objetivavam "moças bem educadas"; que não trouxesse questionamentos à manutenção do sistema. (LINS, 2006)

Para articular a história e memória poderemos contar com a contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que nesse contexto contemporâneo vem se demonstrando um campo fértil para o aprofundamento das questões de aprendizagem, surgidas da idéia de construção do conhecimento como uma rede de interações, através da rede digital, que será construída com os sujeitos existentes. (MATTA, 2006)

Portanto, construir a história da educação feminina na Bahia nos traz mais que análises sobre a formação escolar, mas a compreensão sobre as formas de reprodução social, tendo a percepção sobre os avanços e possibilidades da educação, e de que forma podem ser utilizados na contemporaneidade.



Metodologia

Para investigar o processo de construção da história da educação feminina da Bahia no século XX, utilizaremos uma pesquisa semi-experimental e analítica, tendo como campo de pesquisa um curso em educação à distância com professores da rede estadual de ensino da Bahia. Utilizaremos procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos, para aproveitar as vantagens existentes nos dois modelos, ou seja, a interação e dialeticidade, entre os dados quantificáveis e às análises do processo com sua diversidade e flexibilidade. Assim, diante de tal procedimento metodológico, o modelo de abordagem científica aqui adotada é o praxiológico, pois este:

"(...) possibilita ao pesquisador posicionar-se dialógica e dialeticamente diante do objeto de estudo, mediante um diálogo com o aparato teórico disponível que lhe permita situar-se no contexto da pesquisa e interagir legitimamente com as fontes pesquisadas documentais ou testemunhais, no caso em estudo". (NONATO, 2006, p.124)

Nesse contexto, as relações de interatividade que fluirão desse método dialógico e aberto tendem a contribuir para que a práxis da pesquisa seja a práxis do sujeito - pesquisador, ocasionando novas experiências e conhecimentos para todos os participantes da comunidade de aprendizagem.

Partiremos inicialmente de uma pesquisa exploratória em fontes secundárias, a fim de levantar dados e obter conhecimento teórico mais aprofundado sobre a história da educação feminina na Bahia e pesquisa exploratória ao núcleo de memória da Universidade do Estado da Bahia, para levantar dados sobre a memória da educação na Bahia.

Faremos uma pesquisa em campo nas localidades escolhidas para realização de entrevistas à mulheres que potencialmente estarão integrando e contribuindo através da sua práxis e memória, no desenvolvimento do curso. Para tal elaboraremos um roteiro para as entrevistas, levando em consideração o contexto em que estas estão inseridas, visando estabelecer uma relação dialógica de parceria em todo processo.

Para a execução da práxis pedagógica estaremos utilizando dois ambientes virtuais de aprendizagem: o de mediação dos processos de ensino-aprendizagem, que segundo Matta (2003) são os ambientes nos quais se dá o verdadeiro processo de ensino aprendizagem, para tal estaremos distribuindo esta comunidade de aprendizagem em rede nos municípios da Bahia, através dos núcleos de tecnologia e educação do estado. O segundo ambiente a ser o utilizado é o de interação em tempo real, que permitirá o encontro temporal de sujeitos separados pelo espaço, no qual contaremos com os pontos de videoconferência do Instituto Anísio Teixeira.

O professor poderá se debruçar reflexivamente sobre as evidências demonstradas no decorrer do curso, tanto pelas fontes documentais quanto pela memória dos agentes participantes do curso, para construção de projetos de intervenção que visem o trato com a memória e história feminina na Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem um importante papel na construção dos sujeitos. Ao pensarmos na instituição escolar, vemos que ela contribui para a construção de quem a frequenta; como é ela própria produzida por eles e pela reprodução da existência daqueles que nela circulam. Conhecer os sujeitos formados é conhecer a educação e a escola formadora, assim



como conhecer a história da educação implica em conhecer melhor os sujeitos formados.

Mediante os problemas relacionados às questões estruturais da nossa sociedade e do sistema escolar, observamos a necessidade de um método, que contribua para estudos sobre a História da Educação na Bahia, em uma perspectiva de gênero, objetivando disseminadores, não somente sobre a história da educação, mas que encontrem em seu universo, possibilidades de trabalho, que contemple e contribua para formação de cidadãos críticos, participativos e ativos, que se vejam como parte integrante da escola e da história.

Desta forma estaríamos utilizando a tecnologia e o aparato EAD próprio da contemporaneidade para estudar a memória e história da educação feminina do século passado. Uma reunião com potencial inovador, a nosso ver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FAGUNDES, T. C. ; SOUZA, A. F. Acesso a educação e a produção de saberes - direitos da mulher. In Revista Bahia Análise & Dados. Salvador, v. 14, n.1, p. 173-183, jun., 2004.
- LEITE, Márcia Maria da Silva Barreiros. A Caminhos da Escola: olhares sobre a educação feminina na Bahia da primeira república. In Revista Contraponto. Salvador: Ucsal, v.2, n. 2, Nov. 1999.
- LINS, Leonice de Lima Mançur. Um olhar sobre o Colégio Santíssimo Sacramento (1940-1960) Alguns aspectos da educação feminina em Alagoinhas - Ba. In Revista HISTEDBR on-line. Campinas, n. 21, p. 26-38, mar. 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulher na sala de aula. In História das mulheres no Brasil. Mary Del Priore (org.). 2ª edição, São Paulo: contexto, 1997.
- MATTA, Alfredo. Casa Pia dos Órfãos de São Joaquim. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 1999.
- _____. Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de história - utilizando comunidades de aprendizagem e hipercomposição. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- NONATO, Emanuel do Rosário Santos. A formação do Hiperleitor: Características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Ba



PEQUENOS ESCRITORES DE OLINDA: NARRAÇÕES EM VÍDEO DAS PRODUÇÕES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Josineide Marques de Souza, Rosineide dos Santos Pessoa

INTRODUÇÃO

Este projeto tem como objetivo estimular os alunos do ensino fundamental (1º ciclo) no processo de apreciação aos momentos de contação de história, leitura, produção textual, a elaboração de vídeos e vários livros impressos de autoria, a partir dos temas vivenciados na sala de aula e histórias infantis, objetivando desenvolver o senso crítico, a criatividade, equilíbrio emocional e sua auto-estima.

REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, porém as pesquisas de Emilia Ferreiro (2001), sobre os processos de compreensão da linguagem escrita nos obrigam a abandonar essa idéia, pois as atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização. A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. A introdução do vídeo na educação é outra ferramenta eficaz onde as diversas formas de leitura podem ser expressas.

Da leitura surge a discussão sobre tudo o que nos cerca neste mundo. Surge a expressão individual e segura de uma pessoa sobre os mais diversos assuntos. Despertar o interesse da criança, quando a mesma começa a se fascinar com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. O que fascina é a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer. (Alves,2001).

Envolver e motivar a criança na tarefa de leitura afirma Isabel Solé (1998), somente com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante.

Um ato de leitura é um ato mágico. Alguém pode rir ou chorar enquanto lê em silêncio. Alguém vê formas esquisitas na página, e de sua boca sai uma linguagem que não é cotidiana; uma linguagem que tem outras palavras e que se organiza de outra forma. Oferecer na sala de aula oportunidades e ocasiões de aprender. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural (Ferreiro, 2001).

METODOLOGIA

O projeto foi elaborado e está em fase de conclusão na escola Recanto da Arte e do Saber (Olinda/PE) local onde a autora leciona. O objetivo principal é de estimular os alunos a



leitura levando-os a produção textual crítica e autônoma. A amostra foi composta por 24 alunos do 2º ano do 1º Ciclo. Foram elaboradas várias atividades a serem aplicadas em 20 aulas. Tais atividades propostas estão sendo realizadas a partir de dinâmicas, leitura de contos infantis, fábulas, lendas e temas diversos do dia a dia, produção textual oral e escrito, desenhos, pinturas e produção de painéis, mural e livro de autoria e vídeos.

RESULTADOS

O registro em vídeo das primeiras histórias narradas pelos próprios autores e autoras das histórias demonstrou algumas superações como timidez e dificuldade desenvolvimento da oralidade. Percebeu-se também como as crianças sentiram-se valorizadas, cooperativas e participantes das histórias umas das outras. Enfim, elas exerceram o seu protagonismo. Pretende-se no final desta pesquisa realizar uma exibição desses vídeos para os pais e seus convidados, assim como, promover uma manhã de autógrafos. Neste momento criar-se-á espaços para a leitura de poemas e apresentação de uma peça teatral. Espera-se que com estes momentos de contação de história, leitura e produção textual que as crianças se tornem agentes multiplicadores dessa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproveitar a habilidade oral das crianças e motivá-los a leitura teve como consequência a produção escrita de variadas histórias de autoria própria. O vídeo foi uma forma encontrada para deixar registrado onde outros alunos pudessem fazer uso dos mesmos.

Houve uma parceria em torno do projeto. Os alunos escolheram as histórias que queriam ler e temas como terror, fábulas entre outros. Também foram trazidos livros pertencentes ao acervo das crianças e da professora para serem socializados na sala de aula. O prazer de ler se deu mais facilmente quando a criança escolhe o que deseja. Isto o faz sentir-se importante e seu interesse aumenta pelo que será realizado. Este momento se tornou mágico.

AGRADECIMENTOS.

Secretaria de Educação e Desporto de Olinda NTECI/DTECI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferreiro, Emilia (2001) - Reflexões sobre alfabetização: Tradução Horácio Gonzales (et. al), 24.ed. atualizada- São Paulo:Cortez - (Coleção Questões da Nossa Época;v. 14) 2001.
- Freire, Paulo (1996) - Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa - São Paulo:Paz e terra.
- Solé, Isabel (1998)- Estratégias de leitura;trad. Cláudia Schilling - 6.ed. - Porto Alegre:Artmed.



TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIADOS EM MATEMÁTICA PELA UFRPE.

**Leandro Ferreira da Silva, Josinalva Estácio
Menezes.**

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo na era da informação. A produção científica no mundo hoje é muito ampla e digitalizada na sua maior parte, facilitando o acesso das pessoas ao conhecimento e muitas vezes ajudando a resolver problemas do seu cotidiano.

Analisando sob essa ótica, observamos que a educação vive novo paradigma, deixando a prioridade no acúmulo de conhecimento e priorizando a análise dele. Atualmente, o maior desafio do ensino é justamente como ensinar para de modo que aluno tenha visão crítica e analítica sobre o conhecimento? Alguns autores já defendem essa mudança na maneira de ensinar. Nesta linha Garcia (2008, p.08) afirma:

O fundamental na educação não é o acúmulo de informações, mas o desenvolvimento de competências e habilidades que nos permitam encontrá-las, lidar com elas, discernir quais são importantes para nós em determinado momento, analisá-las, criticá-las, tirar conclusões.

Mas análise de uma informação nem sempre fácil, principalmente se não tivermos uma formação nessa linha, e hoje bombardeio de informação nas mais variadas mídias é imenso tendo como principal via o meio tecnológico, com destaque para a Internet, uma rede de computadores ligados no mundo todo. Diante desse panorama a tecnologia é algo de grande importância para o professor e o aluno já que é de onde vem a parte considerável das informações atualmente.

Apesar de todas essas perspectivas, uma parte dos nossos docentes ainda utiliza a tecnologia como recurso didático. Isso acontece porque, segundo Miranda (2007), os dois principais fatores são a falta de recursos tecnológicos nas escolas e a deficiência nos cursos de formação.

Segundo Pontes, Oliveira e Varanas (2001) as competências necessárias a um futuro professor de matemática são:

- O conhecimento de implacações sócias e éticas das TIC;
- a capacidade de uso de software utilitários;
- a capacidade de uso e avaliação de software educativo;
- a capacidade de uso de TIC em situações de ensino aprendizagem.

Para que os novos professores tenham essas competências é necessária a familiarização com a tecnologia na formação inicial. Nesse sentido Valente (2002) afirma:



Não deveria haver dúvidas sobre a necessidade dos futuros professores, durante a formação inicial científica, se habituarem a utilizar computadores no seu trabalho matemático, e isso a todos os níveis: na resolução de problemas e investigações, na apresentação dos seus resultados ou de tópicos específicos, na publicação de textos matemáticos, na construção de páginas html, etc. Infelizmente, esta situação desejável está ainda muito longe de ser a norma na formação inicial oferecida pelas universidades e pelas escolas superiores de educação. Faltam muitas vezes condições materiais apropriadas, mas falta, sobretudo a compreensão dessa necessidade e a percepção de que apenas através desse tipo de formação, na altura própria, os futuros professores poderão na sua atividade profissional incluir os computadores de forma correta e natural.

Como podemos notar acima, pesquisadores como Valente consideram que é muito importante a familiarização com as TIC na formação inicial do professores. O principal foco deste trabalho é verificar como é introduzido no curso de licenciatura em matemática da UFRPE o conhecimento tecnológico. Sabemos que, nos centros de formação de professores, embora haja a consciência dessa necessidade, nem sempre é possível supri-la. Isso pode acontecer tanto por falta de recursos tanto físicos quanto humanos e a superação desta dificuldade depende também de órgãos maiores para disponibilizá-los. No âmbito dos cursos de licenciatura existem algumas iniciativas de discutir a inserção das TIC na educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os recursos tecnológicos são cada vez mais utilizados nas salas de aulas, experiências usando a tecnologia no ensino estão dando contribuições significativas para a educação. Por outro lado devemos ver que a formação do professor tem sido deficitária nessa área, uma pesquisa a esse respeito foi feita por Gilmaria Texeira Barcelos (CEFET-Campos) e Clevi E. RapKiewicz(UENF) na região sudeste, nos cursos de Licenciatura em Matemática das Universidades Federais e Estaduais, verificou uma presença mínima de disciplinas abordando a tecnologia na educação na grade obrigatória dos cursos. Isso mostra, que as universidades na sua maioria não adaptou-se a necessidade de forma professores familiarizados com a tecnologia. Segundo Kenski (2003, p.73)

Para que as novas tecnologias não sejam vistas apenas como um modismo, mas com relevância e o poder educacional que elas possuem, é preciso refletir sobre o processo de ensino de maneira global. Antes de tudo, é necessário que todos estejam conscientes e preparados para assumir novas perspectivas filosóficas, que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias, para a conscientização de um ensino crítico e transformado de qualidade.

Esse processo começa na formação do professor, pois formar um professor que saiba utilizar a tecnologia na educação não é só incluir disciplinas de informática nos cursos de graduação. Devemos pensar o curso de Licenciatura visando formar professores para essa sociedade da informação, onde os recursos tecnológicos são usados pela maioria da população. Segundo Oliveira, Pontes e Varandas;

Os cursos de formação inicial devem levar em conta a importância do desenvolvimento nos respectivos formandos de diversas competências no que



se no que se referem as uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem. Isso inclui nomeadamente: usar softwares utilitários (processador de textos, planilhas de calculo, etc); usar e avaliar softwares educativos; integrar as TIC em situações de ensino aprendizagem; Enquadrar as TIC no novo paradigma do conhecimento e aprendizagem conhecer as implicações sócias e éticas das TIC. (p.162).

Como podemos ver não é só a inserção de disciplinas que abordem a tecnologia que deve ser inserida na formação do futuro professor de matemática, mas desenvolver nela a capacidade de analisar e integrar os recursos tecnológicos da melhor forma possível no processo de ensino aprendizagem. Nesta linha as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da educação Básica (2002), em nível superior, curso de licenciatura;

Art. 2º Organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos arts.nº 12 e 13 da Lei 9.394, de 29 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para atividade docente, entre quais o preparo para:

VI - o uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e matérias de apoio inovadores;

Observamos que as intuições reguladoras dos cursos de licenciatura notam a importância do uso das TIC, tanto na formação do futuro docente, como no exercício da sua profissão.

METODOLOGIA

Para este artigo faremos uma análise documental do projeto político- pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em matemática da UFRPE, onde analisaremos a grade curricular e ementas das disciplinas onde é abordado o uso das novas tecnologias. Nós analisaremos o PPP pois ele é o principal documento do curso, pois é onde estão elencadas as diretrizes curriculares e objetivos institucionais do curso na sociedade.

RESULTADOS

O curso de matemática da UFRPE é composto de oito semestres, onde o aluno cursará disciplinas das áreas de matemática, psico-pedagógica e uma complementação curricular nas áreas de física, informática, estatística e matemática básica. a estrutura física e os recursos tecnológicos descritos no PPP do curso são três laboratórios de informática compartilhados com outros alunos de outros cursos e um laboratório de informática do departamento de matemática (LIMAT) de uso dos alunos de matemática. De acordo com funcionários que trabalham nas dependências daquele curso, enquanto recursos didáticos e TIC, o mesmo dispõe de retroprojeto, datashow e televisão com aparelho de DVD.

Uma vez que fizemos parte do corpo discente do referido curso no período de 1999 a 2004, podemos descrever aqui nossa experiência como ex-aluno desta instituição.

As disciplinas da área de matemática pura eram basicamente teóricas e os recursos utilizados em sala eram, na grande maioria, das vezes, quadro e giz; já nas disciplinas da parte pedagógica, em algumas aulas os professores usavam vídeos e tivemos a oportunidade de analisar um jogo eletrônico no computador.

Havia também duas disciplinas que usamos o computador e a calculadora científica constantemente, que foram cálculo numérico e introdução a computação na primeira tínhamos



que fazer cálculos com números muito grandes ou muito pequenos e ficaria inviável sem a calculadora; na outra; aprenderíamos algoritmo estruturado e a linguagem pascal de modo que seria praticamente inviável aprender esses tópicos sem o uso do computador.

Durante o tempo em que cursamos a graduação, também foi oferecido um curso de extensão sobre softwares educativos, no qual tivemos a oportunidade de fazer a análise de alguns softwares livres para o ensino de matemática, embora esse curso tivesse sido ministrado com um número reduzido de alunos e era ministrado em um horário extra.

No PPP do curso de matemática da UFRPE já há destaque acerca da importância da tecnologia para a formação desses novos professores para era nova sociedade. Resta verificar se, atualmente, os docentes estão conseguindo atingir isso na prática, pois se a escassez de recursos ainda perdura, como por exemplo, falta de material físico (computadores com internet, datashow,...), material físicos (técnicos, monitores para os laboratórios de computação, professores capacitados..) entre outros, poderemos considerar que o curso ainda necessita ser aperfeiçoado neste sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores atualmente passa por um paradigma: a tecnologia esta presente no cotidiano de todas as classes, e hoje também é um dos fatores de ascensão social. o conhecimento em informática, por exemplo, pode lhe render um emprego melhor do para uma pessoa em detrimento a outra que não tem, sem considerar, também, a expansão do ensino à distância no Brasil, onde esse profissional educador poderá atuar e seu curso terá que dar suporte para isso.

Por essas e outras considerações, podemos considerar a importância da formação tecnológica do professor matemática, visto que, com a evolução social, e o avanço tecnológico a educação escolar desempenha ainda um papel primordial, que é o de formar cidadãos conscientes de seu lugar na sociedade com todas as demandas e avanços que alcançou; isso implica em um elenco de direitos e deveres que compõem sua cidadania, e que incluem o aspecto tecnológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borba, Marcelo C., Pentead, Miriam G. Informática e Educação Matemática. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo horizonte : Autêntica, 2001

Kenski, V. M. Tecnologias e Ensino Presencial e à Distância. CAMPINAS: PAPIRUS, 2003.

Ministério da Educação do Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE/CP 1/2002

_____, Secretária de Educação à Distância. Programa Nacional de Informática na Educação. < <http://proinfo.mec.gov.br/>> acesso em 30/09/2008.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio. Brasília: MEC 1999.

Oliveira, Hélia., Pontes, João P., Varandas, José M. O contributo das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento do conhecimento e da identidade profissional. In Fiorentini, D (org.). Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p 159-192.

Rapkiewicz, C. E. ; Barcelos, G. T. Tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores de matemática: uma análise na região sudeste. IN: XXVII CNMAC - Congresso Nacional De Matemática Aplicada e Computacional, 2004, Porto Alegre. XXVII Cnmac - Congresso Nacional De Matemática Aplicada e Computacional, 2004. V. 1.



LEI 11.788/2008 - A NOVA LEI DO ESTÁGIO: AVANÇOS OU RETROCESSO?

Leonia de Oliveira Torres

INTRODUÇÃO

Com o advento da Lei 11.788¹, de 25 de setembro de 2008 a chamada Lei do Estágio, relevantes controvérsias surgiu no que tange os parâmetros nos quais se pautam os novos contratos de estágio. A implantação da lei movimentou Instituições de Ensino Superior, o meio empresarial e estudantes de todo país, dividindo opiniões: enquanto uns acreditam que a proposta vai diminuir as ofertas de estágios, outros prevêm o contrário e apostam no aumento das vagas. Embora as especulações a respeito dos reflexos da nova lei de estágio sejam bem diversificadas, há um consenso entre as partes, considerando que a modificações perpetradas pela nova lei implicaram em significativa evolução em relação à legislação anterior que data de 1977, dada as mudanças do mercado de trabalho e as adaptações que a lei precisava realizar. O presente trabalho visa relatar que apesar do estágio ainda não caracterizar vínculo empregatício, ele se aproxima cada vez mais das características dos contratos CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e que as novas medidas da lei buscam assegurar mais proteção para os estagiários.

REFERENCIAL TEÓRICO

A prática de estágio durante a formação acadêmica é fundamental para o estudante, pois concretiza o encontro da teoria com a prática, solidifica os conhecimentos puramente teóricos, e permite ao aluno um contato direto com a área que escolheu. Porém, essa prática se for desvirtuada, interfere de forma negativa na formação acadêmica². Na Lei n. 6.494/77³ a lei anterior de estágio, afastava a formação do vínculo empregatício, o que era extremamente conveniente para as empresas e escritórios, uma vez que, para incentivá-los a abrir espaço para os estagiários, isentava-os de quaisquer responsabilidades trabalhistas, tornando, a remuneração facultativa. O que se percebia é que muitos das concedentes utilizavam-se dessa prática para dirimir gastos com a folha de pagamentos, fraudando e desvirtuando a verdadeira finalidade do estágio "o aprendizado". Com o advento da nova lei, mudanças substanciais vieram proporcionar maior integração entre as instituições de ensino e as empresas e legitimar

¹BRASIL, Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em 16 jun. 2009.

²HIRANO, Ana Farias. A atual situação do estágio no meio jurídico. Revista da Faculdade de Direito USP, São Paulo, v. 101, p. 747, jan./dez. 2006.

³BRASIL, Lei 6.494 de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 dez. 1977. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L6494.htm>>. Acesso em 16 jun. 2009.



a prática de estágio no país, ela mantém a característica do estágio como atividade sem vínculo empregatício, porém a lei veio beneficiar os estudantes com alguns direitos que antes eles não tinham, uma das que merecem destaque é a que instituiu limitação de jornada conforme o nível de educação a que esteja se submetendo o estagiário.

(Art. 10, I e II) - Delimitação de limite da jornada de estágio em 6 (seis) e 30 (trinta) horas semanais para os estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular e de 4 (quatro) horas e 20 (vinte) horas semanais para estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos.

Corrigiu-se, com isso, um dos maiores equívocos da Lei 6.494/77 que apenas mencionava que a jornada a ser cumprida pelo estudante deveria se compatibilizar com o horário escolar e com o horário da parte em que venha ocorrer o estágio, imprecisão que acabou possibilitando diversas e graves distorções. Porém no afã de combater ao desvirtuamento na contratação de estagiários, a nova norma cuidou de ressaltar expressamente a possibilidade de reconhecimento de vínculo empregatício em juízo em caso de descumprimento da obrigatoriedade de matrícula e frequência regular do educando em seu curso, de celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino, de compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso, ou o descumprimento de qualquer obrigação que conste deste⁴, indicada através dos artigos:

(Art. 3º) - Em que havendo descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso, caracterizará vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária;

(Art. 5º, §3º) - Em que os agentes de integração serão responsabilizados civilmente de indicarem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com a programação curricular para cada curso;

(Art. 15) - A manutenção de estagiários em desconformidade com a lei caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

É perceptível que muitos foram os avanços com a nova legislação, criando diversas medidas destinadas a proteção dos estagiários, dentre elas em destaque nos artigos a seguir:

(Art. 2º, §1º e §2) - A previsão do estágio, obrigatório ou não, como parte do projeto pedagógico do curso;

(Art. 7º) - Definição das obrigações da instituição de ensino no acompanhamento do estágio;

(Art. 7º, IV) - Exigência de apresentação, pelo estagiário, de relatório de atividades do estágio;

(Art. 9º) - Permissão para que profissionais liberais de nível superior ofereçam estágio;

(Art. 13) - Previsão de trinta dias de recesso para o estagiário;

⁴BOUCINHAS FILHO, Jorge Cavalcanti. A nova Lei de Estágio . Jus Navigandi, Teresina, ano 12, n. 1930, 13 out. 2008. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=11848>>. Acesso em: 20 jun. 2009.



(Art. 17) - Determinação do número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal da empresa concedente, que pode chegar a 20%, caso haja mais de vinte e cinco empregados. Essa disposição não se aplica aos estágios de nível superior e de nível médio profissional.

Em suma, os autores que compõem a nova lei, terão que buscar adaptações. De um lado as instituições de ensino, com os projetos pedagógicos, dada a previsão do estágio opcional ou pedagógico para que possam ceder o direito do estágio aos seus estudantes. Do outro, as empresas terão de conceder férias proporcionais, vale-transporte, bolsa-auxílio e seguro contra acidentes pessoais a seus estagiários. Por fim, aos estudantes será limitada a carga horária de trabalho, além da restrição da duração do estágio que não poderá exceder dois anos, dentre outras inovações. E quanto aos contratos de estágio em andamento, anterior a vigência da lei não será aplicado com a nova legislação, mas apenas às suas prorrogações e renovações e naturalmente aos contratos que foram celebrados depois de sua publicação

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho consiste prioritariamente em pesquisas de referências, bibliográficas, artigos de periódicos, legislação, jurisprudência, bem como pesquisas realizadas pela internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse trabalho, percebe-se que a implantação da nova Lei, trouxe inúmeras inovações ao âmbito educacional no que tange o estágio, ampliou a proteção ao estagiário, assegurando-lhes alguns direitos similares aos que são consagrados aos empregados da iniciativa privada e implementou medidas para combater a proliferação de contratos de estágios fraudulentos e desvirtuados. Polêmicas à parte, o fato é que todos os atores desse espectro terão de se adaptar. A sua eficácia real, contudo, dependerá também da conscientização dos tomadores de serviço e da fiscalização por parte das autoridades do Ministério do Trabalho e Emprego e das Instituições de Ensino. Outrossim, só o tempo dirá se a aparente evolução verificada na letra abstrata da lei se consolidará na prática ou se esta será apenas mais uma boa lei que não atingiu o seu objetivo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, amigos e professores sem o apoio e incentivo deles eu pouco seria.

Agradeço a todos que fazem a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente - SECTMA.

Agradeço a todos que fazem a Escola Superior da Magistratura de Pernambuco-ESMAPE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOUCINHAS FILHO, Jorge Cavalcanti. A nova Lei de Estágio . Jus Navigandi, Teresina, ano 12, n. 1930, 13 out. 2008. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=11848>>. Acesso em: 20 jun. 2009.
HIRANO, Ana Farias. A atual situação do estágio no meio jurídico. Revista da Faculdade de Direito USP, São Paulo, v. 101, p. 747-774, jan./dez. 2006



BRASIL, Lei 6.494 de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 dez. 1977. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L6494.htm>>. Acesso em 16 jun. 2009.

BRASIL, Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em 16 jun. 2009.



O USO DE BLOGS EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA

Lina Maria Braga Mendes

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o uso de blogs como recurso educacional, tendo como base os resultados do Projeto Túnel do Tempo, desenvolvido em parceria com uma escola privada do município de São Paulo durante os anos de 2007 e 2008.

REFERENCIAL TEÓRICO

Algumas obras referem-se aos blogs como "gênero digital". Marcuschi (2005) afirma que os gêneros relacionados à Internet são, prioritariamente, fundamentados na escrita, causam impacto na vida social (motivo pelo qual as discussões que os envolvem são sempre polêmicas) e têm várias similaridades com gêneros existentes em outros ambientes. Em outros artigos, contudo, é mais comum que se refiram a eles como "ferramentas digitais" (KOMESU) ou "meios eletrônicos". Independentemente dessa classificação, blogs são "diários eletrônicos", uma forma individual ou coletiva de se expressar na web e veicular fatos, idéias, pensamentos, reflexões. Criados nos mesmos moldes dos diários de papel (em geral secretos), nos quais um autor narra, em primeira pessoa, fatos de sua vida, os blogs, ao contrário, geralmente são públicos e, por estarem inseridos na rede, qualquer pessoa que, por ventura, digitar o endereço eletrônico em que está hospedado, poderá lê-lo.

Em virtude de sua capacidade de instigar a participação dos mais diversos tipos de público, pela velocidade de disseminação da informação, pela facilidade de construção e atualização, bem como pela rapidez com que podem ser encontrados e difundidos no mundo todo através da web, consideramos os blogs como um espaço colaborativo capaz de fomentar a divulgação e a construção do conhecimento, o debate e instigar a produção de texto. Por que, então, não trazê-los para a escola?

Segundo Richardson (2006), há inúmeras razões para se incentivar o uso de blogs na sala de aula, entre elas o fato de o blog ultrapassar as fronteiras escolares, ampliando as possibilidades de divulgação dos trabalhos dos alunos, fato que incentivaria atitude mais ativa até mesmo daqueles que costumam manter postura menos participante durante as aulas. Outro fator importante é a possibilidade de uma criação coletiva, que envolva um ou mais grupos de alunos e que pode incluir professores, favorecendo, assim, a interdisciplinaridade. Marinho (2007), por sua vez, afirma que um blog pode ser usado, na escola, como estratégia para incentivar e desenvolver o pensamento crítico e analítico, a criatividade, a intuição, a associação e, conseqüentemente, o pensamento analógico, além de combinar uma reflexão pessoal ("solitária") com uma ampla interação social, desenvolvendo a capacidade de atuação do aluno tanto individualmente quanto em grupo (colaborativamente). Essa "escrita colaborativa" ocorreria tanto no momento em que um leitor insere um comentário num dado post, quanto



durante a leitura desse post e de seus comentários por qualquer outro usuário da web. Outro fator positivo do uso de blogs em sala de aula é o fato de proporcionarem o registro e a documentação dos conhecimentos adquiridos nos mais diversos projetos de uma forma com a qual os alunos já têm bastante intimidade. Além disso, oferecem a possibilidade de enriquecimento dos seus relatos, com a inserção de imagens, ilustrações, sons ou links relacionados ao tema. (GENTILE, 2004).

Matéria publicada na Revista Eletrônica de Educação a Distância aponta sete motivos pelos quais os professores devem criar um blog (VON STAA, 2006): é divertido, aproxima professor e alunos, permite refletir sobre suas colocações, liga o professor ao mundo, amplia a aula, permite trocar experiências com colegas, torna o trabalho visível.

METODOLOGIA

O projeto Túnel do Tempo existe há três anos, e, há dois, suas etapas são publicadas em blogs sob responsabilidade dos alunos. É um projeto interdisciplinar, envolve todos os professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), bem como os alunos dessas turmas, e sua proposta é, além de ampliar o repertório cultural dos alunos com temas geralmente não abordados na escola, promover a integração entre séries e idades distintas. Assim, é proposto um tema ou um período sobre o qual os alunos deverão pesquisar, discutir e montar uma apresentação, que pode envolver teatro, artes plásticas, cinema ou qualquer outra forma de representação por eles escolhida. A seguir, é montado um calendário de reuniões de discussão e de encontros e, após cada uma dessas reuniões, um dos alunos deve postar no blog o que foi discutido e definido, bem como os próximos passos a seguir.

Em 2008, o projeto teve, como tema geral, Ética. Para cada grupo, foi atribuído um tema como Propaganda, Educação, Profissões, Internet, entre outros, num total de dez temas, e os grupos deveriam focar sua pesquisa sobre a Ética naquele assunto específico. Foram construídos, portanto, dez blogs, um para cada tema, e atribuídos logins e senhas de acesso para o responsável de cada grupo e seu suplente. O template utilizado foi o mesmo para todos os grupos e o primeiro post era padrão para todos os blogs. O objetivo dessa postagem era dar as boas-vindas aos alunos de cada grupo, informá-los do nome de sua dupla de professores orientadores, chamá-los a atenção para a possibilidade de edição das configurações do blog, além de dar-lhes algumas orientações iniciais e incentivar sua participação.

Após a primeira reunião, os alunos escolhidos para serem os responsáveis pela comunicação do grupo deveriam postar um relatório com as decisões tomadas e os próximos passos a serem seguidos. A manutenção dos blogs passou a ser, então, responsabilidade desses alunos, que, a partir desse momento, conforme orientação no post de boas-vindas, poderiam alterar o template original, bem como outras configurações.

Grupo Propaganda

Elegemos Bia (8º) como representante e PH (9º) como suplente.

Discutimos sobre ética, especialmente nas propagandas.

Combinamos que todos deveriam pesquisar sobre o tema e sobre as personalidades sorteadas para a reunião do dia 18/08.

1 Comentário - Lina disse...

Aí, Bia!!! É isso mesmo, assim que terminar a reunião, a gente já tem de postar as decisões para não nos atrasarmos! Bjks

O comentário da professora orientadora do grupo Propaganda estimula a aluna responsável pela comunicação a continuar desempenhando sua função de divulgar -



rapidamente - o que foi discutido nas reuniões.

Grupo Profissões

Na nossa primeira reunião, dia 13/08/08... Logo depois de sabermos quem é cada um no grupo, elegemos 2 (dois) representantes: Henrique e Marco; não foi necessário votação pois houve apenas esses dois candidatos. Para anotar tudo que acontece em reunião escolhemos: Lorenzo. A professora presente foi Pamela. Nós conversamos sobre o que é ética no geral, conversamos sobre a ética nas profissões, Pamela explicou os nomes recebidos para sorteio, quem eram e porque têm a ver com ética. Pesquisa sobre código de ética em profissões diversas: Medicina: Tereza; Luiza e Pamela; Empresas: Tadeu e Henrique; Direito: Marcelo; Murilo e Felipe; Educação: Arthur e Rodrigo; Segurança pública: Henrique; Lorenzo; Marco e Danilo.

Resumindo: elegemos os cargos e discutimos sobre ética fora e dentro do tema profissões e organizamos pesquisas para aprofundar sobre a ética profissional.

(Não houve comentários.)

O post do grupo Profissões explica rapidamente, mas com riqueza de detalhes, as tarefas de cada aluno, bem como o que foi discutido na reunião. Ao finalizar a redação, o aluno faz, ainda, um resumo do que postou, mostrando que uma possível função dos blogs escolares seria a de fazer um registro capaz de propiciar o acompanhamento das atividades por um aluno que tenha faltado àquela reunião, por exemplo.

Grupo Internet

Nesse blog iremos escrever um diário nem tão diário das reuniões feitas na escola (ou fora dela) sobre o nosso trabalho. Essa reunião foi essencial para o andamento do trabalho, pois fizemos uma discussão sobre o que é ética. Mas essa reunião teve um motivo especial pelo qual ela foi tão importante: Decidimos quem vai ser representante! Depois de uma votação a Bruna foi eleita. Bem, voltando ao assunto, percebemos que o grupo estava bem preparado para essa reunião: Todos leram as fichas sobre ética. No final, todo mundo já havia entendido o que é ética, então começamos a discutir sobre "ética na Internet", as discussões variaram bastante, desde privacidade até correntes no Orkut. Bem... é isso, espere pelas próximas postagens. ATENÇÃO: A Lição de casa é a seguinte: Trazer escrito uma pesquisa sobre ética na Internet e quais são os planos, leis e banimentos contra a anti-ética na Internet. Trazer na próxima reunião: Dia 18 de Agosto.

Esse foi o segundo post do grupo Internet sobre a primeira reunião. O primeiro continha observações que poderiam parecer ofensivas a outros elementos do grupo. A professora, então, conversou com o representante, que se comprometeu a reescrevê-lo. Na reunião seguinte, a professora propôs algumas regras de etiqueta para postagens na rede. Observamos, assim, a importância do papel de mediador e orientador desempenhado pelo professor, em atividades que promovam a publicação de textos na Internet ou em outros meios de acesso público.

RESULTADOS

Vários problemas foram verificados durante o período em que acompanhamos esses trabalhos, tais como: demora ou falta de manutenção dos blogs; falta de compromisso dos



alunos com relação à sua efetiva participação na manutenção dos blogs; uso de termos ou linguagem inapropriada e de baixo calão; esquecimentos; "pau" no computador; "espionagem" entre os grupos etc. Todas essas situações podem desmotivar o trabalho de um ou mais alunos do grupo, mas, de modo geral, os resultados foram positivos. A cada post ou comentário, surgiam novas possibilidades, novos possíveis objetivos para os blogs na educação, entre os quais, destacamos: (1) incentivar a participação de todos os envolvidos; (2) discutir a proposta de trabalho; (3) convocar os participantes para as reuniões; (4) controlar tarefas; (5) publicar textos para estudos; (6) divulgar trabalhos de alunos; (7) combinar encontros extra-classe; (8) sugerir textos, filmes etc. para complementação de atividades; (9) promover a interdisciplinaridade; (10) cobrar participação mais efetiva de membros do grupo; (11) minimizar desentendimentos; (12) agilizar a publicação de orientações; (13) propor tarefas; (14) aumentar o repertório do aluno; (15) divulgar links relacionados ao assunto tratado; (16) desenvolver habilidades quanto ao uso dos recursos digitais; (17) registrar e controlar a presença nas atividades; (18) propiciar o acompanhamento das atividades pelos alunos faltantes; (19) mediar e orientar discussões; (20) acompanhar a realização de tarefas; (21) ampliar a noção de ética na Internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de blogs projeto Túnel do Tempo colaborou consideravelmente para a otimização do pouco tempo disponível para a realização dessa tarefa, uma vez que agilizou todo o processo (que deixou de ser exclusivamente desenvolvido na escola), podendo o aluno, assim, consultar (em qualquer lugar com acesso à Internet e a qualquer momento) as novas orientações e diretrizes.

Acreditamos que os blogs podem, realmente, despertar o interesse dos alunos e ampliar sua participação nos temas desenvolvidos em sala de aula ou em contexto exclusivamente digital (para o caso de trabalhos solicitados e avaliados através do blog, sem discussão em sala de aula) desde que sejam estimulados com posts frequentes, desafios constantes e propostas diferentes daquelas a que estão acostumados no seu dia-a-dia escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALTAZAR, Neuza; AGUADED, Ignacio. Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em: 15 dez. 2008.
- BLOGS como ferramenta pedagógica. In: Revista eletrônica de EaD, SEED/MEC. Disponível em: <<http://www.seednet.mec.gov.br/artigos>>. Acesso em: 01 nov. 2008.
- COTES, Paloma. Quer aprender? Crie um blog. 2007. In: Revista Época, edição 456, 12/02/2007. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com>>. Acesso em: 10 out. 2008.
- FERREIRA, Margarida E. E. A utilização do blog na educação. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/2017>>. Acesso em: 13 out. 2008.
- GENTILE, Paloma. Blog: diário (de aprendizagem) na rede. In: Rev.Nova Escola, ed.173, jun. 2004. Disponível em: <<http://revistanovaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 03 nov. 2008.
- KOMESU, Fabiana. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio. (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais. RJ: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antônio. (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais. RJ: Lucerna, 2005.
- MARINHO, Simão Pedro. Blog na educação. Manual básico do blogger. 2007. Disponível em: <<http://d.scribd.com/docs/2bixmj3b5fod22thgrsp.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2008.
- REHDER, Maria. Professores usam blogs para educar. O Estado de S. Paulo, 20 out. 2008.
- RICHARDSON, W. Blogs, wikis, podcasts and other powerful web tools for classroom. USA: Corwin Press, 2006.
- TEIXEIRA, Ana Maria. Utilizando o blog no contexto educativo. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/file.php/8/moddata/forum/31/143>>. Acesso em: 10 out. 2008.
- VON STAA, Betina. Sete motivos para um professor criar um blog. In: Revista Eletrônica de EaD, SEED/MEC. Disponível em: <http://www.educacionalpositivo.com.br/articulas/betina_bd.asp>. Acesso em: 01 nov. 2008.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Lucélia Santana Torres da Silva e Rosanne Lopes de Brito

INTRODUÇÃO

A formação de indivíduos preocupados com o meio onde estão inseridos e de onde retiram os recursos para a sobrevivência torna-se iminente. No momento em que atravessamos uma grave crise ética e de valores morais resultante da má distribuição de rendas que distancia a grande maioria dos recursos produzidos.

Neste contexto a Educação Ambiental torna-se um eixo norteador da cidadania, sensibilizando os educandos para uma prática crítica e consciente dos direitos e deveres de cada indivíduo em sua comunidade, gerando agentes multiplicadores de estratégias para melhoria das condições de vida e do meio ambiente.

Assim neste trabalho buscou-se a sensibilização dos estudantes para as temáticas ambientais, com o objetivo de torná-los cidadãos críticos e atuantes, formando agentes multiplicadores de ações para melhoria da qualidade de vida de sua comunidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde sua escalada evolutiva que a humanidade contrariamente a outras espécies busca modificar o ambiente às suas necessidades ao invés de adaptar-se a ele. Desta forma o ciclo natural da matéria tem sido modificado em prol da espécie humana e isto tem refletido drasticamente no planeta Terra. Causando mudanças indesejáveis como alterações climáticas, destruição de habitats, desflorestamento, perda de solo, extinção de espécies e de diversos ecossistemas, poluição, escassez de água potável, erosão cultural e outras (DIAS, 2000; SARIEGO, 2000). Fenômenos estes já vivenciados até pelos povos da antiguidade, devido ao manejo ecológico irresponsável, que deixaram à região da Mesopotâmia quase desértica e obrigaram diversos povos a migrar para outras regiões depois de esgotar suas reservas (SARIEGO, 2000).

Assim, o homem após tantas descobertas e invenções parece esquecer-se que toda a matéria que necessita para sobreviver e desenvolver-se estão sendo destruídos por ele mesmo e que não haverá outras fontes depois que as do planeta esgotar. Já que as atividades humanas vêm consumindo grandes quantidades de energia e de modo bastante acelerado impedindo sua reposição de forma natural. Além disso, esse crescimento desenfreado tem beneficiado poucos, havendo uma grande parcela da população mundial à mercê do desenvolvimento, a qual não tem garantia sequer de alimentação, enquanto poucos consomem o que deveria ser distribuído equitativamente e geram grandes quantidades de detritos e poluição, provocando danos à saúde pública. Portanto, segundo Dias (2000), iniciamos o século XXI, em pleno declínio social, lutando por água e terras, imersos em fome e conflitos bárbaros, devido à má distribuição de renda que tem se agravado com o aumento populacional.



Por isso o homem não pode mais esquivar-se dos problemas ambientais, já que muitos são os erros cometidos e cujos reflexos têm prejudicado a todos, pois há algum tempo o planeta vem respondendo lentamente as agressões sofridas, de diversas formas. Para isso, a geração de hoje precisa desvencilhar-se dos valores de consumo insustentável que lhes foi encutido e que segundo Dias (2000) tem gerado um colapso de ética e de valores humanísticos verificável em suas atitudes diárias, permitindo o crescimento da corrupção, a corrosão da democracia e o alargamento do fosso entre ricos e pobres.

Sabe-se que serão necessários esforços de várias áreas para mudar essa situação, porém a educação será primordial, para gerar uma revolução moral, ensinando o homem sua verdadeira função na natureza; e este é o objetivo final dos verdadeiros programas de educação ambiental (SARIEGO, 2000). Assim, o Brasil, em seu plano nacional de educação-PNE (2001-2010), aprovado pelo Congresso Nacional (Lei nº 10.172/2001), além de cumprir uma determinação da LDBEN em seu art.87, fixa diretrizes, objetivos e metas; propondo que a Educação Ambiental seja tratada como tema transversal, sendo desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99 (MEC, 2002). Cujas leis dispõem sobre a Educação Ambiental, instituindo uma Política Nacional, constituída por órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, e todos os setores da sociedade (BRASIL, 1999).

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado com uma turma de 40 alunos, com faixa etária entre 20 e 50 anos, que fazem parte do programa de Educação de Jovens e Adultos do Governo do Estado de Pernambuco. Estes alunos integram o quadro noturno da Escola Desembargador Antônio da Silva Guimarães, situada no bairro de Pontezinha, no município do Cabo de Santo Agostinho.

Os alunos vivenciaram, durante o primeiro semestre, temáticas relacionadas ao meio ambiente de maneira interdisciplinar, conduzindo-os ao conhecimento da dinâmica dos ecossistemas urbanos a fim de ampliar o aprendizado e também envolvê-los nas questões abordadas.

Assim, após as discussões sobre a problemática da produção de resíduos na sociedade contemporânea, salientando-se a importância dos 3R's, os discentes foram orientados a produzir alimentos a partir da casca de frutas e verduras, como uma alternativa para diminuir a quantidade de resíduos evitando o desperdício e aproveitando todos os nutrientes contidos nos vegetais. Dessa forma a turma foi dividida em grupos de 8 alunos, cujos integrantes ficaram responsáveis em trazer um alimento produzido da forma já citada, sendo disponibilizadas as receitas pelo docente. Visando garantir a liberdade de escolha possibilitou-se, também o uso de receitas já conhecidas pelos alunos bem como modificações nas dispostas para eles. As receitas puderam ser degustadas pela comunidade escolar do turno da noite no dia 05 de junho (dia do meio ambiente), durante a realização da I Semana do Meio Ambiente na referida escola que envolveu palestras proferidas pelas professoras da área de ciências, e da exposição de um documentário produzido por um aluno em parceria com a ONG Mangue Ferido, situada na comunidade, sobre a sobrevivência a partir do lixo.

RESULTADOS

O homem tem descoberto ao longo da história que o ensino pautado na aula expositiva e nos exercícios, onde o aluno é considerado um simples espectador não faz mais sentido, tornando o papel do professor ampliado de mero expositor para um profissional que necessita



organizar e dirigir diversas situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

Essas concepções visam tornar o estudante apto para um exercício cidadão cada vez mais complexo, onde já não importa quem sabe mais, porém, quem sabe explorar melhor o conhecimento em busca da solução de problemas. Cujas habilidades serão construídas, segundo Freire (2002), através de um estudo que possa reconstruir novos significados ao que está sendo aprendido, visando gerar esta mesma postura diante da realidade da existência.

Por isso, ao longo do semestre os discentes foram orientados a descobrir um pouco da dinâmica dos ecossistemas urbanos, podendo identificar a grande pressão por matéria e energia de uma população em crescimento exponencial, fazendo-os se reconhecerem dentro deste sistema que consome os recursos naturais deixando um grave rastro de poluição e instigando-os a encontrar soluções que por diversas vezes foram ditas impossíveis.

E, através deste trabalho os discentes puderam reconhecer os diferentes tipos de resíduos produzidos pelo homem, o seu destino final e o tempo de decomposição de cada um no meio ambiente, bem como os diversos tipos de reciclagem para tornar-los úteis novamente. Além da discussão sobre a política capitalista do consumo inconsciente, possibilitando a reflexão sobre suas atitudes, uma vez que o problema do consumismo não se limita à pessoa, mas amplia-se nos impactos ambientais, fazendo-se necessário "uma revolução moral, pela qual aprenderemos a nos desprendermos de bens supérfluos, para redescobrir o nosso autêntico papel na natureza: não o de dominador tirânico e despótico, mas o de fiel administrador que zela por algo que não é obra sua, mas que deve estar a seu serviço" (SARIEGO, 2000).

Desta forma puderam conhecer medidas simples que podem ser tomadas para evitar o desperdício, contribuindo para diminuição dos resíduos através do melhor aproveitamento dos recursos naturais o que os tornou bastantes engajados na realização deste trabalho, demonstrando o quanto estavam envolvidos na realização desta prática, corroborando a importância das atividades concretas na construção do aprendizado. Assim, acredita-se que o trabalho em questão propiciou aos estudantes compreender melhor a problemática ambiental e social da cultura do desperdício, bem como sensibilizá-los para a ação, mostrando-lhes que eles podem ser agente transformador da sociedade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que os problemas ambientais são bastante amplos e requerem os esforços mútuos de áreas diversas. Dentre eles a sensibilização dos educandos é a base de todas, visto que serão os futuros profissionais e os presentes cidadãos de um mundo envolto por vários desequilíbrios sociais e ambientais.

Assim, são necessários trabalhos de todos os segmentos da sociedade, sendo dever da família e do Estado, como trazido pelo artigo 2º LDB 9.394/96, para garantir o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania. E com a desfragmentação daquela, a responsabilidade da escola se amplifica.

Compreendendo-se que os resultados desses esforços apenas serão vislumbrados em longo prazo, com a formação de cidadãos realmente comprometidos com a qualidade de vida da população. Portanto, torna-se primordial a realização constante de atividades com este enfoque, não só nesta unidade de ensino, mas em qualquer outra instituição que angaria o respeito ao meio ambiente e a vida, além de estimular o envolvimento em aulas práticas de maneira a dinamizar os processos de ensino-aprendizagem.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: <<http://www.verdescola.org/downloads/Lei9795-99EA.pdf>>. Acesso em: 28 de jan. 2009.
- DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental - Princípios e Práticas. 6º Ed. Rio de Janeiro: Gaia. 2000. 551 p
- FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos. 10º Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002. 176 P.
- MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/politicas.pdf>>. Acesso em: 28 de jan. 2009.
- PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar. 1º Ed. Porto Alegre: Artmed. 2000. 192 p.
- SARIEGO, José Carlos. Educação Ambiental - Ameaças ao Planeta Azul. 1º Ed. São Paulo: Scipione. 2000. 208 p.



ENSINO DE CIÊNCIAS, MULTIMÍDIA E CRÍTICA: SUGESTÃO DE COMBINAÇÃO NECESSÁRIA PARA A MELHORIA DO ENSINO MÉDIO

Ludmila V. S. Matos, Camila R. Costa, Fernando P. Nascimento, Leandro S. Magalhães, Mara L. R. Coelho, Mateus A. Barros, Roberto R. Andrés & Antonio V. Cardoso

INTRODUÇÃO

O projeto *Tecnoarte: Criatividade no Ensino Médio pela Arte e Tecnologia* investiga o processo criativo no ensino médio. Nessa direção, o florescimento do potencial criativo do adolescente deve ser o elemento central do aprendizado e, para tanto, implanta laboratórios em que a tecnologia de multimídia e a internet são utilizadas como ferramentas auxiliares para o aprendizado de teorias científicas e das Artes. No projeto, o ensino de softwares de multimídia constituem-se em instrumento para o aprendizado, centraliza e articula três vertentes da atividade dentro de sala de aula: (1) o aprendizado de softwares de tratamento de imagens e produção de multimídia; (2) conhecimentos de Artes Plásticas e o Design; (3) o aprendizado, por pesquisa e tutoria, de conteúdos científicos. As possibilidades abertas pela informática para o desenvolvimento criativo e artístico dos estudantes foram associadas ao incentivo à visualização de fenômenos biológicos com sua integração do microcosmo ao macrocosmo, como etapa importante para a compreensão de teorias científicas.

Embora a integração da tecnologia de multimídia com o ambiente educacional fosse uma promessa promissora desde a popularização do computador pessoal e da internet, apenas na segunda metade da década passada começaram a surgir estudos sobre esse tipo de intervenção. O livro *Young people, creativity and new technologies* [1], que reúne uma coletânea de artigos sobre as primeiras utilizações da tecnologia de multimídia na educação fundamental inglesa, completa agora dez anos de sua aparição.

REFERENCIAL TEÓRICO

A tese central do projeto é a valorização da atividade criativa dos estudantes como elemento-chave do aprendizado. Segundo Cropley [2], a criatividade é, atualmente, reconhecida como uma propriedade do sistema educacional com forte conexão com o potencial econômico de uma região ou de um país. Visualiza-se uma relação direta entre a capacidade da genuína criatividade que um sistema educacional proporciona ou incentiva e a frequência de ocorrências de inovações de produtos, processos e serviços [3,4,5,6].

Grande parte das inovações tecnológicas produzidas atualmente são fruto de conhecimentos científicos já consolidados. Uma parcela importante da inovação está em se abordar criativamente e reorganizar conhecimentos já estabelecidos, indo contra um pensamento comum de que a inovação dependeria exclusivamente de conhecimentos científicos novos. Este papel crucial da criatividade para a 'inovação efetiva' realça a importância de abordá-la e inserí-la no sistema educacional (da escola fundamental ao ensino superior) [7,8].

A abordagem de aprendizado de conteúdos científicos por pesquisa aproxima-se, em parte, das escolas de pensamento já estabelecidas com a EPP (Ensino Por Pesquisa) [9],



onde o estudante tem um papel ativo na construção do conhecimento pela solução de problemas [10].

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento experimental que unisse aprendizado nas Artes, na Tecnologia de Multimídia e nas Ciências foi proposto um Curso de Design Multimídia. Este foi ministrado na Escola Estadual Técnico-Industrial Professor Fontes, em Belo Horizonte. Com a duração prevista para um ano, o curso foi dividido em 4 módulos que capacitariam os alunos a produzirem peças de design que variam desde uma perspectiva bidimensional a uma interação expandida, no espaço.

Para cada módulo proposto, foram selecionadas diferentes ferramentas tecnológicas responsáveis pela integração dos diversos saberes. A experiência aqui descrita é referente ao primeiro módulo do curso que utilizou o software Photoshop - programa de tratamento de imagens e produção de multimídia.

Para o módulo inicial, foram selecionadas duas turmas de 20 alunos, do 1º ano do Ensino Médio. O plano de curso incluiu, além do conteúdo técnico do software, conteúdos teóricos que abordaram questões gráficas como cores, tipografia, composição, que possibilitariam ao aluno o desenvolvimento em aspectos artísticos e estéticos.

Parte integrante e fundamental do curso foi a tutoria do conteúdo científico. Nesse contexto, a Biologia pareceu a escolha ideal uma vez que engloba aspectos amplamente discutidos como o ser vivo e sua complexidade (inclusive a sexualidade), meio ambiente, energia, recursos naturais, saúde, alimentação, etc. Ainda na busca por uma abordagem mais integrada ao cotidiano e à vida prática, a opção pela Biologia possibilitou trabalhar, conjuntamente, outras áreas do conhecimento como a Física e Química, contribuindo para um estudo integrado das ciências.

Uma equipe multidisciplinar de pesquisadores com engenheiros, arquitetos e biólogos atuaram como instrutores tanto dos aspectos artísticos, de design, de funcionalidade, como da Biologia e dos conteúdos científicos abordados. A presença de diversos instrutores em sala contribuiu para uma ambiência pluralista, onde os diversos pontos de vista eram apresentados e conviveram respeitosamente.

A metodologia proposta para os módulos do curso realça dois aspectos centrais: o erro e a crítica do erro [11]. Cria-se um ambiente na sala de aula onde, sistematicamente, busca-se desmistificar o caráter socialmente negativo e pejorativo do erro. Insiste-se que, dentro do ambiente da escola, do ambiente da pesquisa, errar não é somente importante, mas essencial para o aprendizado.

A organização de bancas de avaliação do trabalho, nas etapas intermediárias e final do trabalho foram partes essenciais da metodologia. Durante a banca, o estudante apresenta seu trabalho publicamente e recebe a avaliação crítica por parte dos instrutores e dos outros estudantes, tanto dos conteúdos científicos quanto da qualidade artística e do domínio do software de multimídia. Essa avaliação crítica é baseada na premissa de que "critica-se as idéias, não as pessoas", amplamente debatido com os alunos durante o curso. É sustentada também na convicção de que o erro é uma etapa inevitável do trabalho humano. A crítica formal, feita por cada um dos instrutores durante as bancas de avaliação de projetos assumem, assim, o propósito explícito de que a educação básica é a educação para a formação do cidadão adaptado ao processo de debate e de crítica.

O objetivo do curso e o objetivo do projeto foram abertamente discutidos com os alunos:



conseguir que a escola comece a produzir material didático multimídia para seu "consumo próprio" e para ser difundido via internet. Alunos e professores passando de consumidores de material didático para produtores desse material, desenvolvendo deste modo uma nova relação aluno-professor, pois todos os dois estarão envolvidos na interpretação de um conteúdo e na sua reformulação criativa.

O produto final desse módulo de Photoshop era a produção de um pôster no tamanho A3. Os pôsteres foram, algum tempo depois, apresentados para a escola, numa tarde, através de uma exposição de trabalhos. O tema do pôster era "Do Meio Ambiente à organela celular". Os alunos deveriam produzi-lo utilizando imagens em cinco escalas diferentes [12], isto é, uma imagem com escala de quilômetros, outra de metros, outra de milímetros, de micrometros e outra de nanômetros. As imagens deveriam descrever um processo biológico se possível completo.

RESULTADOS

O primeiro módulo do Curso de Design Multimídia teve duração de 5 semanas, totalizando 10 encontros e 30 horas. Nesse período, os alunos demonstraram habilidade e domínio tanto do software de tratamento de imagens, quanto das teorias da arte e do design. Utilizando, por exemplo, as noções de teorias das cores, composição e tipografia, os estudantes fizeram as suas escolhas e as analisaram junto ao grupo, defendendo suas preferências.

Parece estabelecido o hábito dos alunos assumirem uma postura passiva, esperando do professor o conteúdo e o estabelecimento das atividades a serem realizadas [13]. A abordagem científica dos trabalhos finais variou conforme o grau de superação dessa resistência à atividade de pesquisa e à reformulação crítica do conhecimento. Nos trabalhos onde essa superação é visível, a abordagem do tema científico é mais consistente e extrapola o que foi lido e pesquisado. Fica mais nítida a apreensão da complexidade da ciência e suas relações com o cotidiano, com a vida.

Poderemos sintetizar os avanços obtidos em três teses principais:

- A articulação do conteúdo científico ocorre de maneira contextualizada e consolidada quando o estudante pesquisa, com autonomia, respostas para suas próprias questões.
- O aprendizado de software ocorre de maneira fluida quando se trabalha criativamente com um problema. O estudante aprende a ferramenta a partir da sua vontade de realizar um trabalho e, portanto, compreende as potencialidades e o alcance da ferramenta.
- A atuação criativa dos estudantes, operando com conhecimentos científicos, aponta para uma ação efetiva que não se limitam a armazenar o conhecimento, mas capaz de processá-lo para gerar informações novas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao conjugar o desenvolvimento criativo dos estudantes e o uso de softwares de multimídia, articulados na resolução de problemas por pesquisa e crítica, vislumbra-se aqui apoiar um sistema de ensino que amplie efetivamente o 'letramento científico' dos alunos do ensino médio público e que contribua para a formação de pessoas que articulem conhecimento, criatividade e crítica com sua realidade.

Os resultados descritos no artigo realçam uma questão epistemológica de grande importância e que se relacionam com o papel e o tratamento que o erro e a crítica do erro do aluno possuem no processo de construção do conhecimento. Nosso objetivo foi de criar um



ambiente na sala de aula onde, sistematicamente, buscamos desmistificar o caráter socialmente negativo e pejorativo do erro. Isso sem fazer qualquer concessão sobre a qualidade dos trabalhos desenvolvidos e sem abrir mão da crítica severa. Mas só conseguimos isso porque deixamos claro, desde o início que, dentro do ambiente da escola, do ambiente da pesquisa, errar não é somente importante, mas essencial para o aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Esse projeto é financiado pela FINEP, Financiadora de Estudos e Projetos do Min. de Ciência e Tecnologia (MCT), convênio 01.08.0138.00.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] SEFTON-GREEN, Julian. Young people, creativity and new technologies. Routledge, London, 1999
- [2] CROPLEY, W. Creativity in education and learning: A Guide for Teachers and Educators. Routledge, London, 2001.
- [3] CRAFT, Anna. Creativity in schools: tensions and dilemmas. Routledge, London, 2005
- [4] CRAFT, Anna et al. Creativity, wisdom and trusteeship: exploring the role education. Corwin Press, California, 2008
- [5] CSIKSZENTMIHAYI, Mihaly. Creativity. New York: Harper Perennial, 1996
- [6] RICHARD, Ruth. Everyday creativity and new views of human nature. American Psychological Association, Washington, 2002
- [7] Learning, thinking and creativity: A staff development handbook. Learning and Teaching Scotland/ IDES Network (2004). Disponível em: <http://www.LTScotland.org.uk/creativity>. Data de acesso:
- [8] Promoting creativity in education: overview of key national policy developments across the UK. Scottish Executive, 2006. Disponível em: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2006/>. Data de acesso:
- [9] CACHAPUZ, António et al (org). A necessária renovação das Ciências. Cortez Editora, São Paulo, 2005
- [10] BASTOS, Célia B. M. Promoção do Ensino Experimental das Ciências: Construção e Integração de Material Didático num Software Educativo. Dissertação submetida à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Biologia. Portugal, 2006
- [11] POPPER, Karl. Unended quest: na intellectual autobiography. Routledge, London, 2006
- [12] LIU, Dennis. Cell Biology Education v: 4, 181-184, 2005
- [13] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.



TEATRO E NOVAS POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

*Ludmila Vieira da Silva Matos e Libéria
Rodrigues Neves*

INTRODUÇÃO

A demanda por cursos de formação complementar com ênfase em "Teatro para Educadores" vem aumentando na cidade de Belo Horizonte/MG. Divulgados como locais de experimentação e compartilhamento de novas abordagens pedagógicas e soluções inovadoras para o ensino, cursos com diversas modalidades surgiram após a inclusão de Artes no currículo oficial da educação básica - pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), versões n. 5.692/71 e n. 9.394/96 [1,2].

O presente trabalho se propõe a discutir as relações entre teatro, educação e os sujeitos envolvidos nessa interface. Adotando o método qualitativo de pesquisa, esse estudo ouviu educadores participantes de um curso de formação complementar de "Teatro para Educadores". A partir da análise dos discursos destes buscou-se elucidar o fenômeno que fez surgir a demanda por esses cursos, bem como enumerar os atuais desafios que os próprios educadores relatam enfrentar na prática docente, identificar possíveis lacunas da formação para este exercício e registrar as percepções desses educadores na utilização do teatro para renovação de suas práticas.

A literatura em Teatro-Educação constata que a linguagem cênica tem se mostrado eficaz para a formação geral dos sujeitos [3,4] e na recuperação dos valores postos em cheque pela situação da educação brasileira [5,6]. A literatura em Formação e Profissão Docente constata que o ensino acadêmico têm deixado de lado a articulação da teoria e da prática e a valorização dos saberes profissionais adquiridos no exercício cotidiano [7,8]. Desta forma, não contribuindo para a formação necessária aos docentes nesse momento histórico da educação.

O estudo em questão articula os discursos dos educadores que buscaram formação complementar em Teatro-Educação com essas discussões contemporâneas de diferentes vertentes de pesquisas em Educação. Assim, chega a conclusões que propiciaram alguns apontamentos para a superação desses impasses na educação básica e superior.

REFERENCIAL TEÓRICO

A prática pedagógica do teatro nos espaços formais e informais de educação tem sido foco de estudos desde a Antiguidade Clássica, com Aristóteles, Platão, Sêneca, Horácio e Cícero [4].

Após as Artes serem oficialmente reconhecidas no currículo do ensino básico como Área, referenciais teóricos consagrados no cenário internacional para o trabalho do teatro na educação começam a se popularizar no Brasil. Dentre eles, se pode destacar os Jogos Teatrais



de Viola Spolin [3], Jogos Dramáticos de Peter Slade [9], Jogos de Improvisação de Constantin Stanislavski [6], entre outros.

O conteúdo desses sistemas de jogos, porém, ultrapassa o objetivo do exercício técnico e profissional do teatro. Trabalhando aspectos físicos, sensoriais e comportamentais, esses têm indicação irrestrita, para atores e não-atores [10]. Noções e valores há muito colocados em cheque na educação atual como a coletividade, a alteridade, o respeito, a flexibilidade e aceitação da diversidade são trabalhados nesses jogos do teatro [3, 4, 5, 6, 9, 10].

Os cursos de formação complementar em "Teatro para Educadores" proporcionam a esse público vivências desses jogos, bem como habilitam os docentes para a utilização desses sistemas com os alunos. Com isto, o uso do teatro na educação tem ganhado espaço também nos momentos de estudo das ciências exatas, naturais e da terra.

Nesse aspecto, a formação continuada de educadores, seja em Teatro, seja em outra área, tem privilegiado investigar novas metodologias de ensino, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola [7]. Uma discussão atual acerca disso é a inexistência, nos espaços de formação docente, da valorização e do reconhecimento das práticas pedagógicas e dos saberes profissionais, adquiridos na prática e para a prática [8].

A formação continuada pode, então, ser o suporte para uma prática adequada e correspondente às necessidades dos sujeitos da educação. Para o educador, pode significar a formação em saberes mais próximos das realidades educativas e de seu cotidiano. Para o aluno, pode significar uma prática educativa mais significativa e aprendizagem.

METODOLOGIA

Assumindo o método de pesquisa qualitativo, essa pesquisa envolveu a obtenção de dados a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada e da aplicação de questionários. Buscou-se enfatizar mais o processo que o produto, preocupando-se em relatar a perspectiva dos participantes [10].

Entre questões de múltipla escolha e discursivas, somaram-se 13. Para esse resumo, elegeu-se 8 dessas questões, agrupadas com os seguintes objetivos:

Tabela 1: Categorização das perguntas segundo os objetivos pretendidos

OBJETIVO	INVESTIGAR	PERGUNTA
GERAL	Qual o motivo de professores da Educação Básica buscarem um curso/oficina de Teatro para Educadores?	1
ESPECÍFICO	Como o curso com enfoque "Teatro para Educadores" pode contribuir para a formação de um educador?	10, 11, 12, 13
	O que os professores esperam desses cursos/oficinas?	1, 2, 6

Foram nove entrevistados, sendo estes a totalidade dos inscritos em um dos cursos de oferta periódica na capital mineira com enfoque em "Teatro para Educadores". Apesar de parecer uma amostra pequena, esta já se demonstrou representativa da demanda por cursos de formação complementar desse tipo, em Belo Horizonte.

RESULTADOS

Entre os entrevistados, encontrou-se uma média de 6 anos de docência. Entre os que apresentaram menor tempo da prática letiva, dois entrevistados lecionavam há menos de 1



ano. Entre os que apresentaram maior tempo, 2 entrevistados lecionavam há 15 anos. Oito dos entrevistados ou já possuíam formação de ensino superior, ou ainda cursavam uma graduação. Todas as graduações eram relacionadas à Educação, seja pela modalidade Licenciatura, seja em Pedagogia.

Com relação aos objetivos da Tabela 1, sobre as resposta às questões que sondavam o objetivo geral - Qual o motivo de professores da Educação Básica buscarem um curso/ oficina de Teatro para Educadores? - conclui-se:

Todos os educadores são interessados por formação continuada. Esses educadores, ainda que boa parte tenha passado por centros de formação acadêmica, buscavam outras possibilidades de formação. Todas as motivações relatadas, direta ou indiretamente, no decorrer da análise dos dados endossam a literatura pesquisada. O que permite a inferência das principais motivações desses educadores para essa busca do teatro com enfoque pedagógico:

- a) necessidade de fazer aulas atrativas, instigantes e significativas aos alunos,
- b) busca por melhora da performance dentro de sala de aula,
- c) busca da formação continuada,
- d) capacitação para o uso de métodos teatrais - como os jogos teatrais e dramáticos - na busca de trabalhar com os alunos aspectos da estética e da psicopedagogia do teatro,
- e) vivenciar os jogos teatrais,
- f) adquirir desenvoltura e
- g) busca pela linguagem estética para a construção de conteúdos e como alternativa às práticas tradicionais dessa construção e das relações que se estabelecem no ambiente escolar.

Sobre as resposta ao primeiro objetivo específico - Como o curso com enfoque "Teatro para Educadores" pode contribuir para a formação de um educador - pode-se relatar o que os educadores identificaram como demandas atuais da educação e ver as relações que estes enxergam entre a vivência do teatro e vias de corresponder à essas demandas:

Tais demandas atuais da educação basicamente correspondem ao que foi sintetizado por Gomes (2006) [11]:

- a) relações sociais com os diferentes grupos (alunos, pais, direção, comunidade):

DESGASTADAS

"visão conservadora do ofício do educador, isto é, um profissional racional, técnico, sem corporeidade. Seu papel é repassar conteúdos de programas curriculares, atenderem aulas superlotadas, receber baixos salários".

- b) sentimento do educador com sua profissão e com sua prática:

ESTRESSADO

"uma ameaça ao seu bem-estar, auto-estima e valor pessoal, gerando insatisfação e a desmotivação".

- c) sucesso da prática:

DEFICIENTE



"diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas, não possui estratégias de confronto adequadas e adaptadas à situação".

d) sucesso da aprendizagem:

COMPROMETIDO

"dificuldades sentidas pelos professores refletem-se na qualidade das suas práticas pedagógicas e eficácia profissional, diminuindo-se assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes".

e) sentimento do aluno com a educação e com a escola:

DESINTERESSE E EVASÃO

A cada um destes itens podem ser relacionados aspectos que, dados os relatos dos educadores, demonstravam a vivência do teatro com um caminho para a superação dessa realidade. Sucintamente, os educadores afirmam que o teatro pode transformar os aspectos da aprendizagem em uma experiência lúdica e integrar educadores e alunos no cotidiano da sala de aula. Alcançou-se a superação do magistrocentrismo - aspecto recorrente nas Pedagogias de Paulo Freire e outros autores em Educação.

Essa experiência lúdica vivenciada no coletivo (re)significou os papéis e funções de alunos e educadores e promoveu a construção coletiva do conhecimento. Por isso, faz-se ferramenta necessária na formação do docente para a educação na atualidade.

Sobre as respostas dadas às questões referentes ao último objetivo específico - O que os professores esperam desses cursos/oficinas - conclui-se:

As expectativas dos educadores com a formação continuada em teatro estão relacionadas com a discussão do objetivo específico anterior. Ou seja, esses profissionais buscam uma formação que responda às demandas que hoje existem na educação.

Esses resultados veem corroborar as reflexões da literatura sobre a importância da Formação Continuada [7,8]. O que se percebe é que, na medida em que os educadores participam de atividades de formação, conscientes das suas possibilidades e limitações ao desempenho do papel de docente, estes transcendem à rotina e investigam possibilidades de atuação diferenciada no ambiente formal de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente se pode inferir que esses educadores parecem buscar um conhecimento que julgam importante para a prática docente, mas que está ausente na grade curricular dos cursos de pedagogia e licenciatura.

Pode-se notar ainda que esse conhecimento ausente na formação acadêmica parece ser o conhecimento de elementos necessários à docência nesse momento histórico da educação.

É, então, nos espaços de formação continuada que os professores buscam subsídios teóricos e instrumentalização para construir sua profissão.

Diante desse resultado cabe a seguinte reflexão e proposta de investigação futura: se a demanda por esses cursos com enfoque "Teatro para Educadores" é fruto da consideração do teatro como conhecimento necessário para uma formação que responda efetivamente a situação atual da educação, faz-se relevante a inserção desse conhecimento na formação



acadêmica de pedagogos e licenciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB (Lei n. 5.692/71 e Lei n. 9.394/96).
- [2] SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- [3] COURTNEY, Richard. Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva: Secretaria de Estado da Cultura, 1980.
- [4] JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino de teatro. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2001.
- [5] KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- [6] SILVA, Maria Aparecida. O discurso dos professores sobre a Formação Continuada. In: 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação, 2001, Caxambu - MG.
- [7] NUNES, Célia Maria F. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001
- [8] SLADE, Peter. O Jogo Dramático Infantil. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- [9] BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- [10] LÜDKE, Menga et. al. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- [11] GOMES, Rui, et al. Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3o ciclo e ensino secundário. Revista Portuguesa de Educaçao, 2006, 19(1), pp. 67-93.



ESTUDO DE CASO DA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR

Luiz Pinheiro da Guia, Agnes Rodrigues Tobias

RESUMO

No Brasil o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de alunos que estejam freqüentando o ensino regular, em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens. Mais do que o cumprimento de carga horária ou de ser obrigatório ou não conforme o projeto pedagógico ou ainda de ser requisito para aprovação e obtenção de diploma, o estágio está ligado intimamente à relação do futuro profissional com outros profissionais, com os quais vivenciará a vida cidadã e também o trabalho. O futuro técnico de nível médio também deve contribuir em difundir seu conhecimento. A presente pesquisa mostra o resultado de um trabalho feito juntamente com o estagiário em relação à difusão do conhecimento no ambiente de estágio/trabalho.

Palavras-chave Educação, estágio supervisionado, Difusão do conhecimento.

INTRODUÇÃO

Segundo o Guia do Estagiário do CEFET-MG o estágio é uma etapa importante de sua formação educacional e profissional. É uma oportunidade única para colocar em prática os conhecimentos adquiridos na escola e ter contato com o ambiente de trabalho ampliando a sua visão de mundo e possibilitando o seu crescimento pessoal. O estágio no Cefet-MG é uma disciplina conhecida como Estágio Obrigatório Profissional (EOP) sendo obrigatória para a conclusão e recebimento do diploma de técnico de nível médio. O estágio é supervisionado, tanto pela escola quanto pela empresa e todas as dificuldades encontradas no exercício das atividades de estágio devem ser relatadas aos supervisores, para que possam ser contornadas e, em caso de necessidade, ao Departamento de Integração Escola-Empresa (DIE-E). Um estágio feito com responsabilidade pelo aluno, no mais das vezes, abre as portas para a sua contratação pela empresa. Portanto, dedicação, iniciativa e compromisso são essenciais por parte do estagiário. Todo estágio realizado pelo aluno do curso técnico do Cefet-MG é acompanhado. O Departamento de Integração Escola-Empresa é responsável pelo fornecimento da estrutura para o processo de acompanhamento de estágio, desde a divulgação da vaga de estágio, passando pela assinatura do contrato de estágio, marcação das reuniões de avaliação de estágio e organização do seminário de graduação de técnicos industriais.

Segundo Choo (2003), pesquisas indicam que o comportamento das pessoas que usam e buscam informações é determinado pela necessidade proveniente das demandas do trabalho e do ambiente social, pelas lacunas de conhecimentos do indivíduo e pela sua experiência emocional. Já o uso da informação é fruto de um processo de escolha: o indivíduo faz a escolha



quando percebe uma relação significativa entre o conteúdo da mensagem e a tarefa ou problema que necessita solucionar. A relação de significados é percebida e determinada pelo indivíduo, com base em seu conhecimento e sua rede de referências, assim como no conteúdo e na forma da mensagem. Isso significa que a seleção da informação depende da sua relevância para o esclarecimento da questão.

Kuhlthau (1991) analisando o processo de busca de informações pelo estudante observa um padrão comum e o divide em seis estágios:

- iniciação,
- seleção,
- exploração,
- formulação,
- coleta e
- apresentação.

Cada estágio caracteriza-se pelo comportamento do usuário em três campos de experiência:

- o emocional (sentimentos),
- o cognitivo (pensamentos) e
- o físico (ação).

Neste processo a incerteza que impulsiona o processo de busca é vivenciada de diferentes estados emocionais, aumentando e diminuindo à medida que o processo caminha. Portanto, os serviços de informação constituem uma fonte essencial para ajudar os usuários a esclarecer e explorar suas dúvidas no processo de busca da informação.

Choo (2003, p.403), por sua vez, define a organização do conhecimento como uma organização capacitada a organizar seus recursos e capacidades, transformando a informação em compreensão e insights, e disponibilizando esse conhecimento por meio de iniciativas e ações, de modo a aprender a se adaptar a seu ambiente mutável.

RELATO SOBRE O TRABALHO DE DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

Em junho de 2007 fui procurado pela direção do CEFET-MG de forma a supervisionar um futuro estagiário e assumi na mesma época a função de coordenador de estágio do Campus VIII. Naquela época não sabia ao certo como encaminhar a questão e busquei leitura a bibliografia relacionada e a minha experiência como estagiário durante a o curso de Técnico em mecânica e como Engenheiro mecânico. O grande questionamento era criar um plano de trabalho, um programa de estágio e as atividades que o estagiário desenvolveria durante o estágio supervisionado. Mais uma vez lancei mão dos meus conhecimentos como planejador de produção e controlador de produção. O estágio teria que ter 20 horas semanais, mas minha preocupação estava na geração das etapas do plano e a descrição destas atividades principais a serem desenvolvidas pelo estagiário (as atividades previstas que contemplariam o conhecimento que o futuro técnico deverá possuir). Como se tratava de um futuro técnico em edificações tentei adequar as atividades a sua futura realidade. A seguir listo as atividades que idealizei:

- Treinamento em Autocad¹,

¹AUTOCAD é marca registrada da Autodesk. Trata-se de um programa de computador para auxiliar na elaboração de desenhos técnico de modo geral.



- Conceitos básicos de segurança do trabalho,
- Leitura e interpretação de desenhos técnicos,
- Uso de instrumentos de medida,
- Acompanhamento de obra civil,
- Levantamento de dados,
- Multiplicar o conhecimento,
- Visitas técnicas,
- Leitura de catálogos de fabricantes,
- Desenvolvimento da iniciativa e do relacionamento interpessoal,
- Relatório final,
- Apresentação dos resultados.



Programa de Estágio

Atividades principais a serem desenvolvidas pelo estagiário (as atividades previstas contemplam o conhecimento que o futuro técnico deverá possuir):

Cronograma de trabalho:

Atividades	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Treinamento em Autocad	X	X	X									
Conceitos básicos de segurança do trabalho	X											
Leitura e interpretação de desenhos técnicos	X	X										
Uso de instrumentos de medida		X	X									
Acompanhamento de obra civil			X	X	X	X	X	X	X	X		
Levantamento de dados			X	X								
Multiplicar o conhecimento				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Visitas técnicas		X			X			X				
Leitura de catálogos de fabricantes			X			X			X			
Desenvolvimento da iniciativa e do relacionamento interpessoal			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
R.A.E.			X	X						X	X	X
Relatório final										X	X	X
Apresentação dos resultados		X										X

Figura 1- Programa de estágio e cronograma.

Uma atividade me despertou interesse e era a que já tinha pensado bastante foi a de multiplicar o conhecimento. Devido ao fato de que o conhecimento seria adquirido pelo estagiário e sendo ele o único de toda a instituição como seria possível levar tal conhecimento aos demais colegas de turma do estagiário? Foi então que idealizei a multiplicação do conhecimento ou a difusão. Entendemos como multiplicação o ato ou efeito de multiplicar;



reproduzir, ou seja, aumentar o número, repetir algo tantas vezes quanto forem necessárias, crescer em número. Entendemos por difusão com propagar, desenvolver, dar a conhecer, desenvolver-se por contágio. E talvez esta seja a palavra mais importante que tenho levado a frente - contagiar o maior número de pessoas (estudantes) com o conhecimento de um.

Foi explicada ao aluno estagiário a importância da difusão do conhecimento entre os outros de sua turma e fora dela. A resposta foi imediata logo a seguir o aluno trouxe outros dois para os encontros e reuniões. Na etapa de "uso de instrumentos de medida" já tinha mais dois alunos que também aprenderam através do estagiário como usar e medir salas, corredores etc. Com isso conseguimos contagiar mais dois alunos que se inscreveram logo no mês seguinte em julho de 2007 a um edital para uma bolsa de estudos. Um dos alunos que percebeu na difusão do conhecimento um canal para a ampliação do seu próprio conhecimento publicou em outubro de 2007 um trabalho na XX Mostra específica de trabalhos e aplicações em Belo Horizonte, MG com o título "A aplicação de uma ferramenta computacional integrada para a localização geográfica de forma a planejar o levantamento do patrimônio cultural edificado".

Os dois alunos citados foram contemplados com bolsas de estudos que os levou em outubro de 2008 a apresentarem seus trabalhos na IV Semana de Ciência e Tecnologia do CEFET-MG com os seguintes trabalhos: "Levantamento fotográfico das fachadas das edificações monumentais localizadas em Varginha - MG" e "Estudo das rotas de fuga para projetos de segurança contra incêndios". Em dezembro de 2007 mais outro aluno se integrou ao grupo devido à difusão do conhecimento entre os colegas e apresentou um trabalho na II Mostra CEFET Maranhão: Exposição científica, tecnológica e cultural com o título "A construção de fossas sépticas - Proposta de uma cartilha - Varginha - MG".

Estas pequenas experiências mostraram o quanto à difusão do conhecimento por um único aluno é capaz de movimentar tantos outros, que se empenharam levando mais conhecimento a outras pessoas. Na etapa de "Treinamento de AutoCAD" o aluno obteve um excelente desempenho e foi sugerida a construção de um grupo maior de aprendizado de CAD. O aluno juntamente com outros cinco tinha encontros semanais para após as aulas aprenderem a usar a ferramenta computacional. Os alunos acompanhavam a explicação dada por mim e em seguida juntamente com o estagiário se dirigiam ao laboratório de informática onde desempenhavam as tarefas sob a co-orientação do estagiário. Com a finalização deste grupo mais outro foi formado dando continuidade à difusão do conhecimento desta ferramenta.

A propagação do conhecimento não parou por aí no congresso "XI Cidade revelada - Encontro sobre Patrimônio Cultural e III Fórum Nacional de Conselhos de Patrimônio Cultural foram publicados os seguintes trabalhos "O uso de novas tecnologias a fim de resgatar a memória histórica e fabricação de ladrilhos hidráulicos", "Estudo do emprego do adobe como técnica construtiva de baixo custo", ou seja, em menos de dois anos desde o início do estágio em janeiro de 2007 foram publicados 10 trabalhos devido a um único aluno de estágio que aderiu a essa ideia da difusão e propagação do conhecimento.

CONCLUSÃO

Todos esses resultados foram alcançados com empenho e uso de muitas horas orientando o aluno de estágio, mostrando a ele a diferença em controle e cuidado (cuidar), pois nada aconteceria se não houvesse uma orientação. O cuidar exige refletir, pensar, trabalhar pelos interesses de alguém, preocupar-se com alguém e este alguém é o próximo, no caso os colegas de turma em primeiro plano e os colegas de trabalho em segundo plano, porém não menos importantes. Já o controle não foi visto com um ato negativo, visto que existiam planilhas para anotação das atividades do estagiário, materiais que ele deveria ler aprender e difundir. Controlar nunca pode ser visto com fiscalizar, ou superintender no âmbito de um estágio, pois



o aluno se sentirá acuado e diminuirá sua capacidade de raciocínio e desenvolvimento. Devemos sempre pensar em dar ao estagiário as ferramentas para que possa levar a frente seu estágio contagiando as pessoas a sua volta.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CEFET-MG pela oportunidade de desenvolver o trabalho de supervisão de estagiário.

Ao terminarmos este trabalho gostaríamos de externar nossos agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para que fosse possível sua realização.

Agradecemos ao CEFET-MG pela disponibilidade de computadores e materiais para pesquisa, a Diretora Professora doutora Denise Urashima de Carvalho pelo incentivo, aos alunos do curso de Técnico em edificações do CEFET-MG.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

CEFET-MG, Diretoria de Relações Empresariais, Departamento de Integração Escola-Empresa, "Guia do Estagiário", Vol.1, No 1., Junho de 2007, 41pp.

LEMOS, Cristina, "Inovação na Era do Conhecimento", Informação e globalização na era do conhecimento / Helena M. M. Lastres, Sarita Albagli (organizadoras). - Rio de Janeiro: Campus, 1999, p.122.

GADOTTI, Moacir, "Perspectivas atuais da educação", São Paulo Perspec., Apr./June 2000, vol.14, no.2, p.03-11. ISSN 0102-8839.

TERRA, José Cláudio Cyrineu, "Gestão do Conhecimento: o grande desafio empresarial", Terra Fórum Consultores, Site da internet: <http://www.gestaoct.org.br/forum_municipal/apresent/terra/terra_gest_conh_grand_des_nac.pdf> último acesso março de 2008.

CHOO, W. C, "A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões", São Paulo: Editora Senac, 2003.

MACHADO, Jorge Alberto S, "Difusão do conhecimento e inovação - o Acesso Aberto a publicações científicas", Gestão de Políticas Públicas EACH/USP, site da internet < http://www.uspleste.usp.br/machado/t_05/acesso_aberto_machado.pdf> , último acesso, julho de 2008.



MATIZES DA ARTE NO SÉCULO XX E DESENHO TÉCNICO: O PROCESSO DE KULTUR

***Luiz Pinheiro da Guia, Emanuela Francisca
Ferreira Silva***

RESUMO

Após a introdução em que se conceituaram as três atividades que fazem parte da condição humana e a diferença de civilização e kultur na visão alemã fez-se a panorâmica do projeto que hibridizou os conteúdos Artes e Desenho Técnico na tentativa de trabalhar a interdisciplinaridade no CEFETMG - campus Varginha, no curso de Edificações buscando trazer para a sala de aula que faz parte do processo civilizatório, a kultur. Tendo como ponto norteador a pergunta problema:

Como trabalhar conceitos e atividades que escapem do processo civilizador dentro de uma escola tecnológica, adequando o ensino tecnológico à única atividade humana que é livre, a contemplação?

Palavras-chave Educação, Interdisciplinaridade, Kultur.

INTRODUÇÃO

A tecnologia, a globalização e a informação rápida são algumas das características que ultrapassaram as fronteiras tênues entre o século XX e este início do século XXI. Elas estão presentes na civilização atual determinando o modo de vida de cada pessoa. Segundo Hannah Arendt (1983) a vida humana activa corresponde respectivamente a labor, trabalho e ação. Ela relaciona o labor ao processo biológico, o trabalho como aquele que produz o mundo artificial e a ação como "única atividade exercida diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria." (ARENDDT, 1983, p.34). Percebe-se aqui que o homem do século XXI está dividido entre o labor e o trabalho, ficando a ação como uma atividade a parte na vida humana. Sobrevivência parece ser o conceito que melhor define o homem pós-moderno. Labor e trabalho, trabalhar para manter o biológico, ter saúde para produzir, transformar o mundo de forma a gerar lucro através da informação e da tecnologia. Este contínuo está presente na civilização pós-moderna que conforme afirma Norbert Elias (1939, p. 23). O conceito de civilização refere-se à uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes.[...] Este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Porém, esta civilização dividida entre o labor e o trabalho não pode ser totalmente maquínica. Ela possui a ação, que é a que melhor condiz com a condição humana - apesar de também ser caracterizada como atividade maquínica. Nascer é uma qualidade da ação, agir para algo, transcender a atividade de apenas trabalhar e manter o biológico. O homem não nasce somente para ser civilizado, ele não conseguiria ser apenas assim, é preciso também se ocupar do belo. Para isso ele pode agir de três modos: ter a vida voltada para os prazeres do corpo, ter a vida dedicada aos assuntos da polis ou ter vida de filósofo. (ARENDDT, 1983, p.35). Com o



nascimento das cidades-estados esta ação passa a ser necessidade de quem vive na chamada "civilização". Agir não transcende mais a condição humana, ele passa a formar o terceiro pé do tripé civilizador, apenas a contemplação é livre. Chega-se então a questão problema deste artigo: Como trabalhar conceitos e atividades que escapem deste processo civilizador dentro de uma escola tecnológica, adequando o ensino tecnológico à única atividade humana que é livre, a contemplação? Antes de encontrar algumas possibilidades que se enquadrem como resposta para esta questão, é preciso encontrar outro conceito que melhor traduza orgulho e respeito em relação as realizações humanas e seu próprio ser. Nobeit Elias (1939) encontrará este conceito entre os alemães, que terá o nome de kultur. O conceito francês e inglês de civilização pode se referir a fatos políticos ou econômicos, religiosos, morais ou sociais. O conceito alemão de kultur alude basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta a tendência de traçar uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro.(NORBERT ELIAS, 1939, p.24). Enquanto este início da pós-modernidade parece se pautar neste conceito de civilização, onde a tecnologia, a globalização e informação rápida apontam para o movimento constante sempre direcionado para frente, em que labor, trabalho e ação estão intrinsecamente ligados, o conceito alemão de kultur aponta para o movimento circular, em torno de sistemas religiosos ou filosóficos, em que se expressem a individualidade de um povo, como as obras de arte, os livros e a música. É neste espaço da kultur que a contemplação pode aparecer no curso técnico profissionalizante, tentando hibridizar na sala de aula aulas técnicas e a aula de Artes. Quando o curso de desenho técnico trabalhou o conteúdo dos sólidos, ele estava dentro do processo civilizatório, porém quando este conteúdo foi ampliado para trabalhar conjuntamente com o conteúdo Artes, o processo ganhou o status de kultur. Este conceito alemão que dá ênfase especial para as diferenças nacionais e à identidade particular de grupos foi utilizado neste projeto para re-significar o papel do ensino-aprendizado do aluno do Ensino Técnico Profissionalizante. Quando o aluno chega à escola técnica é imediatamente colocado no processo civilizatório. Ele é dividido por áreas técnicas afins: há os técnicos em Informática, os técnicos em Mecatrônica, os técnicos em Edificações, etc. Porém, os futuros técnicos fazem parte do grande grupo que se chama humanidade, é preciso colocar isso de maneira a fazê-los se encontrarem como seres intelectuais e artísticos capazes de contemplação. Aristóteles dizia que a mais alta capacidade do homem não era o logos e sim o nous (contemplação). É preciso reavivar esta capacidade nos alunos para que eles sejam capazes de entender os valores emocionais axiomáticos que a palavra kultur traz em si. A ascensão da sociedade com o declínio da família indica claramente que o que ocorreu na verdade foi a absorção da família por grupos sociais correspondentes. O surgimento da sociedade de massa é a aglutinação de vários grupos sociais, com o fim de controlar igualmente e com força todos os membros de uma comunidade. Isto teve impulso no século XX, principalmente com as duas grandes guerras. A sociedade de consumo começa a se formar com o desenvolvimento da mass mídia. Não há mais o individual, é a massa consumista que importa. Produtos e tecnologias que aparecem com as duas grandes guerras, são adaptados para chegarem aos lares após o término dos conflitos. As escolas tecnológicas surgem neste século com o intuito de produzirem mão de obra especializada, é o movimento para frente do processo civilizatório, não há uma auto-imagem nacional, tudo é produzido em larga escala para o mercado capitalista. Quando as disciplinas Desenho Técnico e Artes começam a trabalhar em conjunto, há novo olhar em relação ao século XX que reflete outro devir do século XXI. Picasso, Frida, Van Gogh e Salvador Dali serão as matizes do século XX que serão re-lidos através de pinturas feitas pelos alunos nos sólidos produzidos na disciplina de Desenho Técnico, na tentativa de trazer para dentro do CEFETMG- campus VIII Varginha, o conceito Kultur e fazer com que este esteja imbricado no dia a dia dos alunos deste campus.



DESENHO TÉCNICO E ARTES, O PROCESSO DA KULTUR

1. DESENHO TÉCNICO

As aulas de desenho técnico objetivam consolidar, no aluno, o conhecimento e a habilidade necessária para dar ao desenho um caráter de linguagem universal imprescindível na troca de informações e idéias no mundo tecnológico. Não trata de uma visão pessoal do espaço a ser reproduzido e sim uma visão extremamente técnica baseado em preceitos estabelecidos e fortemente regidos por normas e regras. Inicialmente foram apresentadas aos alunos as formas sólidas no plano, os quais eles reproduziram no papel com os instrumentos e regras aprendidas. Em um segundo momento eles recortaram com tesoura e montaram os sólidos (Figura 1) em sua forma tridimensional, deste ponto em diante a fusão com a disciplina de artes iniciou. Aquilo que antes pareciam um amontoado de linhas passou a ter uma representação espacial, possível de ser admirada na forma.



Figura 1- Sólidos que foram construídos.

2. ARTES

Nas aulas de Artes, o projeto Matizes do século XX foi introduzido através da diferenciação dos conceitos de civilização e do kultur alemão segundo Norbert Elias. Diferenciou-se o movimento sempre para frente da civilização e o movimento que reporta os produtos humanos, onde se reflete a consciência de si mesmo como nação. Trabalhar estes conceitos foi de extrema importância, pois levou os alunos do ensino técnico em Edificações a se verem como seres holísticos capazes de mesclar em si conhecimentos técnicos e a contemplação que os levou ao processo da kultur. Após esta diferenciação entre civilização e kultur, estudou-se sobre a obra de quatro artistas do século XX que reflete muito nas atividades artísticas do século XXI: Picasso, Cézanne, Van Gogh e Salvador Dali. Dividiu-se a sala de aula em quatro grupos com número igual de componentes. Cada Grupo se encarregou de estudar vida e obra de um dos artistas acima relacionado. Foi o processo da kultur que invadiu a sala de aula no CEFETMG - campus Varginha. Os alunos se empenharam em conhecer mais sobre aquelas pessoas que passaram por uma ou pelas duas grandes guerras, que são civilizatórias, mas que mantiveram a kultur como forma de reagir contra elas e seu movimento para frente. Quando se apresentou vida e obra de Frida, por exemplo, muitos alunos - principalmente as meninas - se identificaram com a determinação e a força que Frida passou em toda a sua história de vida. Eles se admiraram como Frida utilizava a arte para sublimar seu sofrimento. Ela se pintava com todas as suas dores civilizatórias para mostrar a sua kultur



através de seu amor pelo México. "Frida buscava explorar a si mesma por meio da pintura." (LAIDLAW, 2004, p.41). Verificaram-se vários alunos se identificando com esta mulher que mesmo passando metade da vida acamada, soube utilizar da arte para transcender o estado civilizatório e contemplar. Picasso, Salvador Dali e Van Gogh também atingiram os alunos do curso técnico em Edificações. Suas pinturas ora surrealistas ora cubistas, fizeram com que se pensasse em outras formas de ver a vida. Ela pode ser vista por outro viés, as matizes do século XX podem contar outro passado que não estão nos livros tradicionais de História. Após a atividade de leitura e apresentação dos grupos sobre estes quatro artistas - Picasso, Frida, Salvador Dali e Cézanne, passou-se a atividade de re-leitura de suas obras. Os alunos se reuniram de dois a dois conforme divisão sugerida na aula de Desenho Técnico e passaram para os sólidos com guache, caneta hidrocor ou lápis de cor, obras destes artistas acima relacionados. Nesta atividade a contemplação no curso de Edificações tomou forma. Toda a turma aderiu ao projeto de repassarem para seus sólidos as obras em que mais se identificaram.



Figura 2 - Aula de artes.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Com isso a pergunta problema deste artigo começa a ser respondida. Quando o conteúdo Artes se juntou ao conteúdo Desenho Técnico neste projeto, começou a se fazer pequenos buracos na rede civilizatória do curso tecnológico em Edificações. Os alunos puderam contemplar obras do século XX em seus sólidos, e ao re-olhar o trabalho dos colegas começaram a contemplar e a ver cada um, como parte da humanidade que é contemplativa e livre para pensar. Verificou-se também que é possível passar pelo processo civilizatório sem se tornar maquínico, cada aluno se encontrou em um destes artistas que através de sua arte passaram pelas grandes guerras civilizatórias se jamais deixar de fazer o processo da kultur.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CEFET-MG pela oportunidade de desenvolver o trabalho de supervisão de estagiário. Ao terminarmos este trabalho gostaríamos de externar nossos agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para que fosse possível sua realização. Agradecemos ao CEFET-MG pela disponibilidade de computadores e materiais para pesquisa, a Diretora Professora doutora Denise Urashima de Carvalho pelo incentivo, aos alunos do curso de Técnico em edificações do CEFET-MG.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Robert. Tradução ALCIDES, Sérgio. Salvador Dali. Coleção Grandes Mestres. São Paulo: Ática, 2002.
- ARENDT, Hannah. A Condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador - uma História de Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: 1939.
- GREEN, Jean. Tradução RODRIGUES, Maria da Anunciação. Vincent Van Gogh. São Paulo: Ática, 2005.
- SCARBOROUGH, Kate. Tradução ALCIDES, Sérgio. Pablo Picasso. Coleção Grandes Mestres. São Paulo: Ática, 2002.
- LIDLAW, Jill A. Tradução RODRIGUES, Maria da Anunciação. Frida Kahlo. Coleção Grandes Mestres. São Paulo: Ática, 2004.



PERFIL DO ALUNO VIRTUAL: UM ESTUDO SOBRE OS ALUNOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA UNIDADE DO SENAC-PE.

Magna Sales Barreto, Mara Núbia Barros de Carvalho

INTRODUÇÃO

O envolvimento com a educação à distância (doravante EaD) e tecnologias na educação, e especificamente pelo aluno virtual, surgiu a partir das discussões nas disciplinas durante nossa formação acadêmica e de nossas experiências profissionais.

De acordo com o Ministério da Educação, a Educação à Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meio e tecnologias de informação e comunicação (TIC's), com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversos.

Como bem sabemos o aluno hoje é o principal sujeito no processo de ensino e aprendizagem, pois as ações educativas são pensadas e analisadas com o intuito de facilitar o processo de aprendizagem, mais especificamente na EaD, o aluno se torna ainda mais o principal sujeito, pois exige por parte do mesmo, de acordo com Authier (2006), uma maior iniciativa, mais dedicação, disciplina e autonomia, pois ele decidirá sobre fatores como horário de estudo, condições e ainda adaptar esses fatores a sua comodidade e conveniência.

Sendo assim surge o interesse em conhecer quem é o aluno do curso de especialização em Educação à Distância? Quais são as suas características? E ainda quais os fatores que levam os alunos a optarem por um curso de especialização através da EaD? Portanto buscase como objetivo geral, nesse estudo, analisar o perfil do aluno virtual do curso de especialização em Educação à Distância da unidade do SENAC - PE.

Partindo do pressuposto que o aluno é o principal sujeito do processo de aprendizagem e com a verificação de que poucos estudos estão abordando o aluno virtual e a EaD exige destes condições que extrapolam o processo didático com o qual estão acostumados no ensino presencial e que o avanço das tecnologias tem influenciado e transformado o processo de ensino de modo geral. Para esta pesquisa propusemos como objetivos específicos: Identificar socioeconomicamente quem são os alunos virtuais do curso de especialização em EAD do SENAC; Identificar os fatores que motivam a busca pela formação através da EAD; Analisar quais os fatores que contribuem ou dificultam a formação do aluno virtual.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)

Para Thompson (1996), pesquisas sobre a educação à distância têm enfatizado que esse é um meio de ensino tão bom quanto a educação presencial, ou em alguns casos, devido à flexibilidade e interatividade das novas tecnologias de educação, pode ser superior, considerando-se algumas situações e objetivos específicos. O fato é que trabalhar com a Educação a Distância (EAD) significa, ainda, trabalhar em um "terreno" cujas definições e



compreensões estão em processo de construção. Entretanto, precisa ficar claro que EAD não é para todo mundo. Ela não serve para alunos desmotivados ou que precisam de muita atenção de um professor. É ideal para quem está motivado a aprender, tem maturidade e autonomia para levar a bom termo o seu curso, ou está impossibilitado de freqüentar aulas presenciais em razão de outros impedimentos (trabalho, família, problemas de locomoção). Essas pessoas devem ter o direito de se aperfeiçoar através de aprendizagem a distância. EAD não é um substituto idêntico para a universidade presencial tradicional. É uma abordagem diferente, onde o aluno avança na sua aprendizagem à sua própria velocidade e escolhe quando é mais conveniente participar da "aula" LITTO, (2007). Somos hoje convidados, ou forçados, a pensar em processos educativos que ultrapassem as instituições de ensino mais tradicionais, ou em propostas que apresentem como possibilidade a criação de novos ambientes de aprendizagem, onde a relação presencial professor/aluno seja transcendida.

O ALUNO VIRTUAL

A formação que o aluno recebe durante toda sua vida escolar geralmente é carregada de uma cultura tradicional de aprendizagem onde muitas vezes esse estudante é preparado apenas para passar no vestibular através de métodos e técnicas que os conduz a serem alunos passivos, no sentido de receber aquela "educação bancária" sem que os mesmos sejam instigados a serem investigadores, pesquisadores e construtores do conhecimento.

Ao chegarem a uma pós-graduação os alunos estão muitas vezes acostumados ao estilo de ensino que vivenciavam no passado de forma tradicional, pois na maioria das escolas brasileiras o mais comum é ter um professor/instrutor, alunos, cadeiras, quadro e aulas expositivas. Atualmente o processo de ensino aprendizagem passa por mudanças de paradigmas, entre elas estamos encaminhando para uma educação que se utiliza dos meios de tecnologia da comunicação e da informação - TICs - para dar apoio à educação de forma que venha facilitar e promover uma melhoria no processo de ensino aprendizagem. A possibilidade de entrar em contato com o mundo e com as mais novas produções científicas disponíveis, e inúmeras pesquisas em diversas áreas, faz com que os educandos tenham acesso às mais recentes informações dando-lhes a oportunidade em desenvolver a auto-aprendizagem. De acordo com o decreto nº 2.494/1998, que regulamenta a Educação à distância, definindo-a no artigo 80 da Lei de Diretrizes de bases (Lei nº 9.394/1996) como:

Uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e vinculados pelos diversos meios de comunicação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2006, p. 29).

É válido salientar que não é a tecnologia a única e exclusiva responsável pelo processo de auto-aprendizagem, ela funciona como um instrumento a mais para colaborar e favorecer o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do estudante.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2008 no SENAC, optamos por um estudo em uma turma de Especialização em Educação a Distância dentre os 04 cursos on-line de pós-graduação oferecidos pelo SENAC, pelo fato de ser um curso totalmente voltado para EAD.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC de Pernambuco foi a instituição escolhida para realizarmos a nossa pesquisa pelo fato de ser uma instituição séria e que mais investe em educação a distância neste estado, pioneira na oferta de EAD; a unidade



oferece cursos presenciais, semipresenciais e a distância é também a instituição que tem mais tempo de atuação em EAD em Recife e disponibiliza de curso de pós-graduação e que se disponibilizou de imediato a colaborar com a pesquisa.

A pesquisa foi realizada com 22 alunos, por ser este o total de alunos matriculados na turma de especialização em EAD, todos responderam a um questionário, que foi enviado inicialmente aos alunos via e-mail, mas foram respondidos a maior parte em um encontro presencial realizado pela instituição, e dentre estes, foram selecionados 4 para participarem de uma entrevista semi-estruturada. Como referenciais teóricos nos apoiaram os estudos de Minayo (1992) e utilizamos a análise de conteúdo.

RESULTADOS

Os alunos virtuais analisados são adultos, em sua maioria estão estabilizados financeiramente e estão buscando melhoria no mercado de trabalho, se utilizam da EAD não pela questão da distância geográfica uma vez que observamos que os sujeitos pesquisados residem na região metropolitana do Recife. Mesmo apresentando uma condição favorável economicamente o grupo em questão mostrou uma inquietação em busca de um aprimoramento para o seu desenvolvimento pessoal.

Mas por outros motivos os quais estão expostos no quadro abaixo:

CATEGORIAS	ASPECTOS IDENTIFICADOS	FOCO DE ANÁLISE
Fatores socioeconômicos	Idade, Gênero, Estado civil, Formação acadêmica	Aspectos sociais
	Renda mensal, Ocupação e Moradia	Aspectos econômicos
Fatores motivacionais pela EAD	Flexibilidade	Possibilidade conveniência dos horários de estudos e de local de estudo.
	Consolidação de habilidades práticas no uso das tecnologias e busca por Referencial teórico	Domínio nos métodos e técnicas e necessidade de estudos em relação a EaD para aprimorar a prática
	Segurança	Medo da violência então sente segurança por não precisar sair de casa.
	Seriedade e compromisso da instituição de ensino	Credibilidade e Confiança que a instituição proporciona.
Fatores de contribuição do uso da EAD na formação do aluno virtual	Familiaridade com a internet, e com as ferramentas do Word, Windows e Excel.	E-mail, MSN, Orkut, you tube, sites de busca, jogos virtuais e pesquisa na web.
	Redução despesas e tempo	Redução de gastos com deslocamento, estacionamento e vestuários e redução de gasto de tempo no deslocamento.
	A flexibilidade de horários de Estudos	Adaptação do estudo com as atividades diárias.



CATEGORIAS	ASPECTOS IDENTIFICADOS	FOCO DE ANÁLISE
Fatores de dificuldades do uso da EaD na formação do aluno virtual	Silêncio virtual	Falta de participação dos alunos ou falta de estratégias para que haja diálogo entre os alunos.
	A falta de feedback imediato	Falta de disponibilidade imediata dos professores em responder às solicitações dos alunos.
	Disciplina para com os estudos	Necessidade de disciplina para que não haja acúmulo de atividades.
	Individualização dos estudos	Isolamento da sociedade

O fator flexibilidade tanto nos horários quanto na conveniência do local de estudo destaca-se com uma maior expressividade dentro dos aspectos motivacionais que atraem o aluno virtual e surge tanto como fator de motivação como de contribuição. Em relação aos fatores de contribuição para a formação de nossos sujeitos destacamos a familiaridade com a internet, pois os dados apontaram que 100% dos alunos já se utilizavam da internet. Em síntese o aluno virtual do curso de especialização em EaD, apresenta heterogeneidade quanto à idade, estão em uma faixa entre 46 e 50 anos, é predominantemente um público feminino, trabalha e está financeiramente estabilizado, e em maioria casados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi analisar o perfil do aluno virtual do curso de especialização em Educação à Distância. Buscamos para isso identificar socioeconomicamente quem são os alunos virtuais, os fatores que motivam a busca pela formação através da EAD e analisar os fatores que contribuem ou dificultam a formação do aluno virtual. Buscando entender um pouco mais nossos sujeitos fez-se necessário compreender os fatores que motivam a busca pela EAD. Os resultados nos levam a perceber o aluno virtual com características dinâmicas, autônomas de auto-disciplina, e que principalmente estão buscando novos conhecimentos através das inúmeras possibilidades que a tecnologia está disponibilizando.

Negamo-nos a considerar que este trabalho encerra-se aqui. Essa produção é a continuidade/contribuição para as diversas reflexões sobre o aluno virtual nesse segmento, pois acreditamos que os resultados expostos não podem ser generalizados, faz-se necessária a investigação em outros lócus, com outros sujeitos. Para tal, poderíamos pensar num aprofundamento dessa investigação para futuras pesquisas e contribuições; exemplo disso são perguntas que surgiram no caminho da pesquisa, tais como: será que todo aluno virtual é igual? Os fatores que motivaram os nossos sujeitos seriam os mesmos de outros grupos? Acreditamos que essa pesquisa possa contribuir para que possamos flexibilizar, analisar e ampliar a discussão em relação ao perfil do aluno virtual e a relação dele com EAD, e contribuir para o debate maior que é o crescimento da Educação à Distância.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER, Michel. Saiba um pouco sobre a educação a distância, 2006. Disponível em: www.virtual.pucminas.br/pmv/conteudo.
- LITTO, Fredric M. Educação a Distância e a USP. Jornal da USP de 22 a 27 de abril de 2003, ano XVIII, nº 639. Disponível em: http://futuro.usp.br/produção_cientifica/producao_cientifica.htm Acesso em: 02/02/2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Decreto 2494/98. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm. Acesso em: 01/02/2009



PERSPECTIVAS PARA O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO COM O ADVENTO DA LEI 11.788/2008

Manoel Pergentino dos Santos Filho

RESUMO

Palavras-chave:

Educação Profissional - Estágio - Educação Técnica Nível Médio

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe-se a analisar o estágio como espaço de formação e relação teoria/prática segundo a perspectiva da legislação que regulamenta a Educação Profissional em seus diversos níveis, particularmente no que se refere a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Discutir o papel do estágio na formação técnica nos dias atuais está intimamente relacionado à análise das trajetórias profissionais que vem configurando um novo campo de estudos dedicados à inserção e à transição entre formação e trabalho. Essa interface materializada no estágio consolida esse momento como espaço de valorização de saberes e de legitimação das profissionalidades.

A propósito, a formação profissional tem sido objeto de estudo em vários fóruns de debate e objeto de novas regulamentações no interior das políticas públicas atuais. As concepções de formação pretendem integrar, de forma democrática, a educação geral e a formação profissional como um direito do cidadão, em um projeto de construção coletiva, envolvendo flexibilização na oferta de programas que habilitem o exercício profissional dos alunos a partir de demandas sociais identificadas.

Como campo de estudos e produção científica no cenário nacional, o tema em foco tem sido alvo de vários estudos de autores reconhecidos, mobilizando reflexões importantes, inclusive sob a perspectiva legal, social e identitária implicadas no processo de formação profissional¹. Percebe-se, entretanto, que em sua maioria anteriores à nova lei do estágio - promulgada em 25 de setembro de 2008. Abordando o texto legal, o Ministério do Trabalho e Emprego publicou a Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio. Verifica-se a escassez de estudos mais recentes e posteriores a essa legislação, o que reforça seu caráter de atualidade a ser consolidada nas produções científicas.

No texto que se segue, partimos do questionamento básico que o advento da Lei 11.788/08 nos propõe: quais as perspectivas atuais do estágio na Educação Profissional Técnica de

¹ Dentre esses, destacamos, particularmente, Frigotto et al., 2005a, 2005b; Frigotto, 2005; Ciavatta, 2005; Ramos, 2005; Ferreira & Garcia, 2005; Costa & Conceição, 2005; Rodrigues, 2005; Kuenzer, 2003, (citados por FRIGOTTO, 2005)



Nível Médio e que implicações trazem para o cenário da formação profissional no país?

REFERENCIAL TEÓRICO

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm trazido à agenda político-pedagógica novas demandas de formação humana, e, como salienta Kuenzer. (2000. p.18), as pesquisas apontam a tendência à polarização das qualificações, sendo esta uma questão fundamental para o enfrentamento da exclusão. Reforçando a idéia Santos (citado por FRANZOI. 2006, p. 27) destaca que "a cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei."

De acordo com a LDB 9394/96, a Educação Profissional divide-se em três níveis: Educação Profissional Básica, Educação Profissional Tecnológica e Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A primeira refere-se às ofertas de cursos geralmente de curta duração, destinados aos trabalhadores desempregados não escolarizados ou pouco escolarizados que, tendo se afastado do mercado ou que, buscam melhorar suas potencialidade. Além desse público, há aqueles que pretendem desenvolver atividades por conta própria, ou ainda, os que são impulsionados pela credibilidade de alguns discursos na relação de qualificação e empregabilidade, presente em documentos oficiais e nos diversos órgãos de divulgação, supondo que deles sairão "qualificados" ou que certificados lhes abrirão portas de empregos. Como nos lembra Kuenzer (2000. p.29), para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior.

Num segundo nível, a Educação Profissional Tecnológica implica certamente uma situação bem diversa e faz exigência acentuada em termos de atualização profissional, quer nos campos estritamente pedagógicos, quer no âmbito dos conteúdos a serem abordados. Embora, não se tratará com maior profundidade nesse texto, ressalta-se que o exercício da docência nessa modalidade de educação profissional se faz em nível superior, em muitos casos exigindo que o professor que a realize tenha curso de mestrado.

O foco da abordagem do presente trabalho se dirige principalmente à Educação Profissional Técnico de Nível Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394 de 20 de dezembro de 1996 e às Resoluções CNE/CEB Nº 4, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1999 e CNE/CEB Nº 1 de 3 de fevereiro de 2005, que definem diretrizes curriculares nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Conforme a Resolução CEE/PE Nº 1, de 27 de dezembro de 2005 mencionado no Art. 2º, II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou a egressos do ensino médio. E no Art. 3º, caput - Abrange os cursos de habilitação profissional e os correspondentes cursos de qualificação e de especialização.

Portanto, as três modalidades de educação profissional devem ancorar-se, segundo o discurso da reforma, no princípio do desenvolvimento de competências. Sendo assim, apesar das diferenças entre elas, as três modalidades de educação profissional fazem exigências semelhantes aos docentes em termos de objetivos a atingir, do enfoque metodológico, embora, a Educação Profissional Técnico de Nível Médio esteja ancorada nos saberes escolares e dos saberes profissionais.

O contexto da reforma, Lei 11.788/08, flexibiliza às instituições escolares regras de implantação do estágio obrigatório ou não obrigatório, vinculando o campo de estágio com atividades compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso. Para tanto, a legislação aponta a exigência de acompanhamento por professor orientador da área,



responsável também pela avaliação das atividades desenvolvidas, que podem ser ratificadas por vistos dos supervisores da parte concedente do estágio, mediante os relatórios apresentados pelo aluno-estagiário².

Esse espaço formativo (estágio) representa também um período de apropriação de conhecimentos, que venha possibilitar ao aluno novas dimensões profissionais e saberes construídos.

[...] é preciso ter claro que os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação dos trabalhadores não se dão de forma linear. Se assim fosse, a tendência seria de diminuição das demandas de educação, em razão não só do caráter poupador de mão-de-obra, mas também da mudança da natureza do trabalho, cada vez mais abstrato, isto é, cada vez mais simplificado e, portanto, com menos exigência de capacitação específica. No entanto, as mudanças ocorridas nas bases materiais provocam verdadeira revolução nas relações sociais, estabelecendo uma nova cultura, cada vez mais perpassada por ciência e tecnologia, que por sua vez demanda também maiores aportes de conhecimento sócio-histórico para fazer frente às contradições decorrentes do desenvolvimento capitalista (KUENZER. 2000.p 33).

Nesse sentido, o estágio tem se configurado como um vasto conhecimento entre teoria e prática, embora, marcado por diversidades geográficas, culturais e sócio-econômicas, implicando numa necessidade de adaptações e contextualizações coerentes com a realidade de cada localidade onde os futuros profissionais desenvolveram suas práticas. De acordo com Art. 1º - § 2º "O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho".

Vale salientar que a Lei 11.788/08, substitutiva da Lei n. 6.494/77 constitui avanços em matéria legislativa, particularmente no que se refere ao estágio, desde sua inserção na proposta pedagógica do curso, à sua efetivação, acompanhamento e avaliação.

Desse modo, no Brasil, a lei que regulamentava o Estágio pré-profissional dos alunos dos cursos da Educação Profissional Nível Médio e da Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior datava de 1977, sendo considerada "obsoleta", sem acompanhar a evolução tecnológica requisitada pela formação profissional, além de não atrair o interesse da classe empresarial e patronal devido às suas peculiaridades. Referida lei contava com mais de 30 anos de vigência.

Do ponto de vista legal, a Lei do Estágio Curricular, é concebido à Matriz Curricular, e tendo como finalidade a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.

Vale salientar que o Congresso Nacional erigiu a Lei 11.788/08, com o objetivo de suprir as lacunas da lei anterior e avançar nas novas exigências da formação profissional. Buscando nos docentes novos saberes e paradigmas tecnológicos atrelados aos contextos sociais.

De acordo com o Projeto de Lei Nacional que regulamenta o estágio e constitui Diretrizes na formação profissional Nível Médio e Tecnológico, com base no Artigo 1º

"Estágio é ato educativo escolar supervisionado desenvolvido no ambiente de

²Lei 11.788/08 - Art. 3º - § 1º.



trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos."

A prática contextualizada na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, desarticulado do restante da formação profissional do curso. Mas deverá estar presente e ancorada como ato educativo institucional permeando a formação profissional.

Neste contexto a nova lei estabelece critérios mais rígidos de acompanhamento aos estágios, pois as instituições terão que incluí-lo em seu processo pedagógico do curso, sendo, portanto, exigido um plano direcionado as necessidades. Desse modo, cabe ao estágio possibilitar ao aluno, a vivência do processo teórico-prático, como forma de facilitar a compreensão do contexto social onde o ambiente de trabalho está inserido e, conseqüentemente aprimorar o processo de formação profissional. Segundo a Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio, do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL. 2008. p. 7)

As disposições da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, representam uma evolução na política pública de emprego para jovens no Brasil, ao reconhecer o estágio como um vínculo educativo-profissionalizante, supervisionado e desenvolvido como parte do projeto pedagógico e do itinerário formativo do educando. São concepções educativas e de formação profissional para dotar o estagiário de uma ampla cobertura de direitos capazes de assegurar o exercício da cidadania e da democracia no ambiente de trabalho.

De modo geral, a discussão que vincula educação e trabalho se atualiza pelos processos acelerados de transformações no mundo globalizado e os indicadores que, segundo Franzoi (2006. p.63), associam qualificação e precarização do mercado de trabalho, desmontando o mito da escolaridade como garantia de emprego e estreitando a especificidade da relação formação-emprego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a necessidade de unificação do processo teórico-prático como momento de aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática, na perspectiva de possibilitar novas experiências e a construção de novos saberes.

A dicotomia teoria/prática é destacada por Freitas (1996, p. 99) não só por ambas estarem em "momentos separados no currículo, mas, sobretudo, porque a teoria encontra-se isolada em relação às práticas". Esta visão de estágio curricular, enquanto elemento indissociável da teoria e prática ancora-se na concepção dialética, onde ambas não se processam como um conjunto de regras e normas, perspectiva que amplia significativamente a função do estágio curricular.

Pensar o Estágio na Formação Profissional seja Educação Profissional Tecnológica ou Educação Profissional Técnica de Nível Médio é também pensar teoria/prática/pesquisa/formação. Vivenciar o estágio nesta perspectiva significa trabalhar o currículo de maneira interdisciplinar, onde as disciplinas se interrelacionam numa relação dialógica e de troca, superando deste modo, o distanciamento existente entre algumas.

Desse modo, o Estágio precisa ampliar sua visão no aspecto político, epistemológico



e profissional, tendo em vista que é uma atividade teórico-prática que exige a totalidade das ações do currículo o curso, sendo ainda o momento privilegiado onde questionamentos são gerados, teorias revisitadas, práticas redimensionadas, espaço que ultrapassa, portanto as velhas formas de observação, participação e relatos (SANTOS FILHO. 2004)

Segundo Tardif (1993), por meio de uma reflexão sobre a prática e seus efeitos, o prático constitui para si um "saber da experiência" em evolução.

Nessa perspectiva, esse momento de estágio deve ser entendido, como um espaço de entendimento dessa prática à luz de referenciais teóricos que a expliquem e apontem seu possível redirecionamento, num período de apropriação de conhecimentos, em que a reflexão sobre a prática se constitui em um movimento de busca do conhecimento reflexivo, sem desconsiderar o técnico, exigindo aprofundamento teórico que venha possibilitar ao aluno novas formas de ampliar seus conhecimentos e saberes profissionais.

Ao especificar as condições necessárias para a efetivação do estágio e os pilares legais que o sustentam - abrangendo a instituição de ensino, a parte concedente e o estagiário - a Lei do Estágio consolida a perspectiva das relações institucionais necessárias à formação profissional que garanta, não apenas a inclusão social, mas cria critérios mais rígidos de acompanhamento, de previsão deste estágio nos processos pedagógicos dos cursos e implica num planejamento das atividades por um professor, com formação que o habilite a verificar o desenvolvimento do estudante no estágio.

Esse é um campo de discussões e produções em franca expansão, sendo a temática ora apresentada passível de estudos futuros que aprofundem e problematizem as diversas implicações desse cenário à formação profissional no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: lei nº 11.788/2008 - Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE); Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude (DPJ) Coordenação-Geral de Preparação e Intermediação de Mão-de-Obra Juvenil (CGPI). 2008. 22 p.
- DEMO, Pedro. A Nova LDB: Ranços e avanços. Campinas, SP: Papyrus, 1977. Coleção Formação e trabalho pedagógico.
- FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M., RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 1087 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 23 de junho de 2009.
- NAIRA. Franzoi Lisboa. Entre a Formação e o Trabalho: trajetórias e identidades profissionais. Política e Gestão da Educação. UFRGS, 2006.
- KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00
- SANTOS FILHO. Manoel Pergentino. Estágio Supervisionado: uma leitura das representações sociais de docentes do curso de licenciatura em Pedagogia. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia - Lisboa - 2004.
- Legislação Consultada
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil: MEC, 1996.
- _____. Parecer CNE/CEB Nº 11/2008 - 09/07/2008. Catalogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio - MEC - 2008.
- _____. CNE/CEB. 1999. Resolução 4/99: introduzindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília. MEC/CNE.
- _____. Lei 6.494, de 07/12/1977. Brasil: MEC, 1977.
- LEI DO ESTÁGIO



AS INTERFACES DA RÁDIO WEB: SERVIÇOS E APLICAÇÕES EM AMBIENTE VIRTUAL

Marcelo Mendonça Teixeira

INTRODUÇÃO

Diariamente, as barreiras de comunicação estão associadas a diferenças de repertórios, ou seja, da rede de referências, valores, conhecimentos históricos, espaciais, afectivos, científicos, profissionais presentes em cada indivíduo, entre o emissor e o receptor (MOTTA & CALDAS, 1997). Nesse processo comunicacional, a transmissão electrónica de mensagens é utilizada em larga escala na sociedade contemporânea, representando uma verdadeira revolução nos meios de comunicação de forma rápida e simultânea, de modo a permitir a partilha de informações por diferentes pessoas e em qualquer espaço geográfico. Deste modo, a comunicação passou a exercer um papel importante na construção do conhecimento, tornando o ato educativo mais dinâmico e atraente tal como afirma Sartori & Martini (2008, p.6): "Educar e Comunicar são verbos que andam juntos". Como um meio de comunicação de massas, o rádio resistiu ao tempo e acompanhou a evolução das mídias para Web, consolidando-se como um eficiente veículo de comunicação em ambiente virtual. Ao mesmo tempo, tornou-se num importante aliado para a educação online, desenvolvendo uma outra linguagem pela incorporação de novos elementos à sua estrutura discursiva, e pela forma como o ouvinte/ usuário toma uma atitude ativa de pesquisa e consumo dos conteúdos (CORDEIRO, 2004), através da interatividade multimédia e de uma extensa gama de serviços e aplicações. Hoje, é possível conduzir uma formação online de forma síncrona ou assíncrona fornecendo o material didáctico em pdf, word file, podcast, ter acesso a informações atualizadas pelo feed RSS, esclarecer dúvidas com o tutor via messenger, e-mail, chat, fórum, twitter, audioconferência, videoconferência e outros. Esta comunicação tem como objetivo fulcral descrever a função das mídias integradas a uma plataforma de rádio web e suas potencialidades educomunicativas. Pretende, ainda, constituir um contributo para que docentes, gestores escolares, e instituições de ensino públicas e privadas possam conhecer e utilizar a interface rádio web como uma tecnologia educativa dentro e fora das salas de aula (TEIXEIRA & SILVA, 2009).

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao contrário do rádio tradicional, o rádio via Internet não está restrito ao áudio, tampouco impõem limites de alcance geográfico. Sua transmissão pode vir acompanhada de imagens, vídeos, textos, fotos, links ou através de quadros de mensagens e salas de bate-papo. Esse avanço permite ao ouvinte fazer muito mais do que só escutar, tornando a comunicação muito mais dinâmica. Assim, os recursos tecnológicos integrados a plataforma de rádio web funcionam em sincronia com a programação das emissoras, seja educativa ou não. Segundo os estudiosos do rádio, Paula Cordeiro (2004) e Pedro Portela (2005), foi necessário dar início aos trabalhos de readaptação das emissoras visando uma audiência cada vez mais específica e heterogénea, em função dos novos recursos tecnológicos disponíveis. Observemos as mídias que



comummente estão interligadas a uma plataforma de rádio web:

O **E-mail**: Envio e recebimento de mensagens escritas, vídeos, áudios e fotos;

O **Chat**: Conversas escritas "bate-papo" em tempo real;

O **Fórum**: Espaço virtual para troca de informações, debates e opiniões sobre determinado tema;

O **Messenger**: Compartilhamento multidirecional de mensagens escritas, vídeos e fotos;

O **Podcast**: Armazena arquivos multimédia;

O **Blog**: Funciona como um "diário online", onde o utilizador publica conteúdos de interesse pessoal;

O **Feed RSS**: Reconhece arquivos recentes em áudio, vídeo, imagem..., publicados na Internet e os actualiza automaticamente para o computador;

O **Sistema de Busca**: Busca de referências na Internet;

O **Newsletter** (Jornal Virtual): Envio de informações/notícias periódicas para usuários ou instituições cadastradas;

O **Dictionary**: Descreve o significado de termos, expressões ou palavras;

As **Entrevistas**: Entrevistas individuais ou em grupo realizadas em ambiente virtual;

Os **Formulários**: Colecta de informações por inquéritos online;

A **Audioconferência**: Possibilita a comunicação interactiva - emissor/receptor, por voz em tempo real;

O **Myspace**: Serviço de rede social interativa;

O **Newsgroup**: Listas de discussão sobre um determinado tema;

O **Audacity**: Editor de áudio;

O **Web Player**: Possibilita a execução de áudios e vídeos publicados durante a visitaçao ao podcast;

O **Twitter**: Funciona como uma rede social na plataforma de rádio web, para o envio e recebimento de mensagens curtas;

O **PDF**: Portable Document Format - formato de arquivo utilizado para a distribuição e troca segura de informações eletrônicas.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta investigação é de cariz misto (ground theory). Como técnicas e instrumentos para recolha dos dados, utilizamos a análise de conteúdo - observação e análise das mídias integradas as 6 rádios web universitárias em Portugal (Rádio Universitária do Minho - Rádio Universidade do Marão - Rádio Universitária de Coimbra - Rádio Universitária da Beira do Interior - Rádio Zero - Rádio Universitária do Algarve), e na Espanha (Publiradio.Net - Radio UNED - EUB Radio - Radio Autónoma - UniRadio - Radio Campus), ao longo do primeiro trimestre de 2009.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados parciais obtidos neste estudo, confirmamos as potencialidades educativas da rádio web baseado na interatividade multimídia. Entretanto, a principal dificuldade desta interface como uma tecnologia educativa é reflexo da falta de conhecimentos específicos por parte dos formadores, o que vem a dificultar sua rentabilização pedagógica nas instituições de ensino.

Ainda que careça de uma sólida base teórico-metodológica, o uso da rádio web como uma interface formativa vem expandindo-se significativamente em diferentes partes do mundo. Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de investigar mais amplamente o processo de ensino e aprendizagem com o uso da rádio web em instituições de ensino, tal como afirma Suanno (2003, p.8): "No contexto actual pesquisar as possibilidades educativas da rádio web parece ser um novo desafio aos educadores".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORDEIRO, P. A Rádio em Portugal: Um pouco de história e perspectivas de evolução. 2004. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/cordeiro-paula-radio-portugal.pdf>. (acesso em 19 de Abril de 2009).
- PORTELA, P. Rádio na Internet em Portugal - a abertura à participação num meio de mudança. 2006, 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2006.
- MOTTA, F.; CALDAS, M. (org.). Cultura organizacional e cultura brasileira. São Paulo: Atlas, 1997.
- SANTORI, A.; MARTINI, R. Inter-relações entre comunicação e educação: A Educomunicação nas práticas sociais e na educação à distância. In XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2 a 6 de Setembro, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-2148-1.pdf> (acedido em 29 de Janeiro de 2009).
- SUANNO, M. Novas tecnologias de informação: Reflexões a partir da Teoria Vygotskyana. 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto16.htm> (acedido em 21 de Dezembro de 2007).
- TEIXEIRA, M; SILVA, B. Rádio Web: Educação, comunicação e cibercultura no ambiente académico português. In: VI Conferência Internacional de TIC na Educação (Challenges), 10, 2009, Braga. Anais. Braga: Challenges, 2009, pp. 193-202.





PARTE 3

Apresentação de Trabalhos Posters



MÍDIAS: COMUNICAÇÃO INTEGRADORA NA ESCOLA

*Ademir Gomes de Lima, Djenil de Deus Anjos,
Maria Luciana Vieira Oliveira da Silva e Suely
Bezerra da Silva*

INTRODUÇÃO

A proposta de integração de mídias deve contemplar um ambiente colaborativo com os suportes de informação: som, TV, DVD, vídeos, computadores para as atividades escolares, assim como o uso desses recursos de forma objetiva e ao mesmo tempo coerente com os princípios norteadores da educação. O que implica considerar que a utilização de tais recursos, como ferramenta do processo ensino-aprendizagem, deve se dar de forma contextualizada e crítica, a partir de um trabalho pedagógico que contemple uma visão sistêmica, multidisciplinar e colaborativa onde todos se percebam co-autores na produção do conhecimento. Para isso, é necessário investir na formação continuada dos educadores e nas estruturas escolares de forma a garantir uma escola de qualidade para todos. Este estudo, teve por finalidade refletir sobre como está se processando a comunicação integradora, através do uso das mídias na escola, no momento em que nos deparamos com uma sociedade midiaticizada, mas ao mesmo tempo desarticulada, desinformada e desigual. Após o levantamento de estudos sobre o tema, fizemos um estudo de caso em algumas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Recife, utilizando um questionário para os diferentes segmentos do grupo escolar. Conforme nos mostram a análise das respostas obtidas nos questionários, em nosso município, apesar da maioria das escolas estar bem equipada com recursos midiáticos, a utilização dos mesmos na prática pedagógica, ainda se faz sem finalidade bem definida.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, como nos diz Edna Brennand (2006), constatou-se o aumento da informatização das escolas através da criação da TV escola, da implantação dos primeiros cursos de licenciatura à distância, mas todas essas ações educacionais implementadas, ainda são insuficientes para as demandas necessárias ao progresso do país. Como podemos ver, os currículos escolares ainda não incorporaram a cultura hipermídia como inovação necessária ao processo ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, embora já seja possível verificar um grande número de laboratórios de informática nas escolas públicas, não são muitas as experiências de informática educativa como suporte para desenvolvimento de atividades pedagógicas. Quanto aos softwares educativos de autoria e interativos, poucas são as escolas, no Brasil que já os utilizam como estratégias didáticas regulares. Observa-se, assim, que a inclusão digital, embora já esteja incorporada no discurso político, os custos dos equipamentos e o acesso à rede internet ainda se configuram como um processo de exclusão.

Segundo Moran, Masseto e Behrens (2001.p.8) "os avanços tecnológicos modificam o cotidiano escolar ampliando o conceito de aula, espaço e tempo." Assim, já não se concebe



um ensino pela transmissão de conteúdos, pois o conhecimento está acontecendo também fora do espaço escolar. Os Meios de Comunicação de Massa informam e despertam para saberes inovadores capazes de revolucionar costumes e criar valores antes não existentes nas relações sociais.

Marco Silva no artigo - De Anísio Teixeira à Cibercultura: desafios para a formação de professores ontem, hoje e amanhã-, toma como referência o texto Mestres de amanhã de Anísio Teixeira para assinalar que este educador, em tempos mais remotos, já convocava o professor a superar seus mais caros preconceitos para fazer frente à complexidade social que se descortinava em seu tempo. Ele observava o avanço da mídia globalizando o homem comum ainda despreparado, em sua cultura local, para a avalanche de informações trazida de todo o mundo.

Assim, atualmente, como analisa Belloni (2001), "o campo da educação confronta-se com mais uma crise de paradigmas: ainda não aprendemos a lidar com a TV e já chega a multimídia. Como recuperar o tempo perdido? Pela Internet?" (Belloni; 2001, p.151). Observa-se assim, que os professores estão enfrentando um duplo desafio: o de não ter o domínio do uso das novas tecnologias e ter que lidar com alunos que já possuem conhecimentos muito mais aguçados.

Para Perrenoud (2000), a educação passa por mudanças complexas e é imprescindível formar novas competências para que haja interação no processo educativo. Nesse sentido, dentre as 10 novas competências para ensinar enunciadas pelo autor, destaca-se o "saber utilizar novas tecnologias." A falta de apropriação das novas tecnologias contribui para o crescimento da exclusão social, porque as NTICs já se encontram ativas na sociedade, fato que deve ser considerado pela estrutura escolar vigente.

Em relação a isso, para Kenski (2004), em termos educacionais, o potencial das redes digitais ainda está para ser descoberto. Computadores em rede não podem ser considerados apenas como um novo equipamento, recursos ou serviço a ser incorporado à sala de aula ou ao ambiente profissional ou doméstico.

Nessa direção, como coloca Demo (1999) (apud SOUZA et al, 2006), o professor precisa assumir o papel de orientador, basicamente, ocorrendo nisto mudança fundamental de prática pedagógica: em vez de receptor, instrutor, treinador, o professor assume a postura sócrática de orientação instigante".

Entendida assim, o uso da tecnologia educacional deve significar para nós educadores, um recurso de aprendizagem. O essencial, portanto, não é saber utilizá-la como um fim em si mesmo, mas desenvolver habilidades e valores que impulsionem os indivíduos para a ação investigativa, a busca do saber, numa atitude de eterno aprendiz.

METODOLOGIA

Visitamos 7 (sete) escolas da rede municipal com portes diferentes, localizadas em duas das 06 (seis) RPAs do Recife, que possuem infra-estrutura diversificada, onde entrevistamos 35 professores do ensino fundamental I, colegas de trabalho das escolas onde atuamos como professores-coordenadores. Em sua maioria esses professores possuem curso superior na área de educação e/ou bacharelado em outras áreas.

Considerando que temos, como objeto de estudo a integração das mídias nas escolas, demos a pesquisa uma abordagem qualitativa à medida que procuramos compreender as dificuldades que os professores encontram para realizar uma prática voltada para o uso das mídias. Nossa intenção foi a de perceber, a visão desses professores a respeito da utilização dos recursos midiáticos na prática pedagógica.



A pesquisa foi realizada no período de agosto a setembro de 2007. No decorrer desse período, aplicamos um questionário com questões abertas aos professores das sete escolas selecionadas e realizamos observações. Apesar das escolas observadas serem dos próprios observadores, tivemos a oportunidade de ver sob outra ótica o ambiente escolar e a prática dos colegas de trabalho. Quanto aos questionários cabe salientar que, devido ao pouco tempo que tivemos para a sua elaboração e aplicação, não tivemos 100% de retorno como esperávamos.

Depois, apresentamos a análise dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com os professores, na qual buscamos enfatizar aspectos relacionados ao conhecimento que os professores possuem sobre o uso das tecnologias, recursos próprios e os recursos disponíveis na escola, a infra-estrutura e manutenção; seu uso pedagógico, a experiência que possuem utilizando projetos, a atuação dos multiplicadores e a opinião dos professores sobre a formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo, constatamos que algumas escolas não possuem laboratório de informática ativo, apenas TV, vídeo e aparelho de DVD, que são deslocados para a sala de aula, quando o professor deseja exibir algum material como entretenimento para os alunos ou quando a turma está com estagiário, nos momentos de estudos do professor ou quando da ausência deste.

Em outras escolas observamos que havia laboratórios de informática, porém sem acesso à internet e sem programação pré-estabelecida para o uso do laboratório. Em uma das escolas constatou-se a existência de TV, vídeo e aparelho de DVD fixado em uma sala de aula, cuja professora reveza o espaço com outros professores quando vai haver exibição de programas, filmes, etc. Numa outra escola constatamos que havia um laboratório amplo, com internet, 20 computadores, programas educativos instalados, porém sem um professor multiplicador, mas apenas com dois estagiários que fazem a recepção dos alunos e dos professores, numa programação pré-determinada, com uma hora para cada professor que deverá chegar ao laboratório, sabendo o que vai ministrar e como manusear os aparelhos.

Diante da constatação de que muitas das escolas possuem um acervo que se pode considerar razoável em termos de sua composição, em nosso estudo chamou-nos a atenção a forma como tais recursos são subutilizados. Em nossas observações foi possível constatar em diversas ocasiões a utilização inadequada, por parte de alguns professores, no uso dos recursos midiáticos disponíveis na unidade de ensino, que por sua vez, não possui, um Projeto Político Pedagógico que contemple essas ações.

Observamos também que os multiplicadores distribuídos nas escolas, não participam do Projeto Político Pedagógico, apresentando um trabalho desarticulado com os objetivos da escola. Portanto, podemos perceber que a prática de grande parte dos professores continua ainda marcada pela tradição, com aulas expositivas sem ligação nenhuma com a realidade do aluno ou da comunidade em que a escola está inserida. Existe, nesse meio, uma "discreta" quantidade de professores que querem aderir às mudanças e tentam procurar formação abrindo mão de seu descanso e lazer, o que poderia ser evitado se as políticas públicas incluíssem na carga horária do professor, esse espaço para qualificação profissional em função das novas tecnologias e com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade para todos.

Considerando essas constatações, ressaltamos a importância de intervenção para a melhoria da qualidade do ensino através do uso das NTICs, que no momento ainda é insatisfatória devido a tanta precariedade na sistematização dos objetivos educacionais próprios da sociedade do conhecimento. Como diz (Moran 2000 p.63):



Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantém distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muita das formas atuais de ensinar e de aprender.

Certamente, enquanto houver ações contrárias, haverá entraves para o uso das mídias, dificultando o fazer coletivo. A questão dos equipamentos que em geral apresentam defeitos, como também a questão da manutenção são fatores comuns que vem provocando prejuízos significativos que dificultam o retorno esperado na construção do conhecimento.

Lembramos que é condição *sin equa non*, que os núcleos educacionais estejam inseridos no universo tecnológico, e que essa inserção ocorra de forma sincrônica. Para tal, é preciso haver políticas públicas voltadas para a construção de uma educação midiática, que prepare o profissional educador para o uso das mídias. Da mesma forma, o multiplicador para viabilizar as ações do professor precisa encontrar na escola uma infra-estrutura de qualidade e com uma quantidade capaz de atender a demanda, priorizando, dessa forma a logística necessária para o bom desempenho do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHRENS, M. A; MASSETO, M. T.; MORAN, J. M. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 3ª edição. São Paulo, Papirus, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BRENNAND, Edna G. De. Hipermídia e novas engenharias cognitivas nos espaços de formação in SILVA, Aida Maria Monteiro. Et al. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006: Recife, PE) Políticas Educacionais, tecnológicas e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino; Recife: ENDIPE, 2006. 499p.
- DEMO, P. Desafios Modernos da Educação. Petrópolis. Vozes. 1999
- KENSKI, Vani M. computadores e internet na escola :janela para apreciar, comunicar e intervir no mundo. in II congresso Internacional de Tecnologia na Educação- Anais: 2004
- _____. Caminhos futuros nas Relações entre Novas Educações e Tecnologias in SILVA, Aida Maria Monteiro. Et al. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006: Recife, PE) Políticas Educacionais, tecnológicas e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino; Recife: ENDIPE, 2006. 499p.
- MASETTO, Marcos T, "Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior". In; Marcondes, E Lima, E. educação medica. São Paulo; sarvier, 1998
- _____, Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In novas tecnologias e mediação pedagógica, José Manuel Moran - Campinas , SP, Papirus, m 2000.
- MORAN, Jose Manuel - Novas tecnologias e mediação pedagógica / José Manuel Moran, Marcos t. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. - Campinas SP : papirus, 2000. - (coleção Papirus educação)
- _____, Novas tecnologias e reencantamento do mundo. In. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro. V. 23 n.126. Setembro-outubro 1995 p. 24-26.
- PERRENOUD, Philippe - Dez Novas Competências para Ensinar Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2000.
- SILVA, Marco. De Anísio Teixeira À Cibercultura : Desafios Para A Formação De Professores Ontem, Hoje E Amanhã. Rio De Janeiro, 2003.
- SILVA, Marcos (Org.). Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.



PROGRESSÃO PARCIAL: ENTRE AS DIRETRIZES POSTAS PELO DISCURSO PEDAGÓGICO E AS BASES PARA IMPLEMENTAÇÃO NA GESTÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO

Adenilda dos Santos Ferreira

Avaliação não é um tema novo que se discute na educação, o mesmo é debatido por especialistas e educadores que vêm a cada dia abrindo o leque da temática. Falar sobre avaliação, nos remete a diversos fatos que ocorreram no campo e que experimentamos em nosso período de formação inicial. Provas, exames orais, testes surpresas, classificação - o "melhor" da classe, o "pior" da turma, o "melhor" em determinada disciplina. Eram as atitudes que permeavam o processo avaliativo.

Com o passar do tempo, novos olhares e novas teorias foram dando sentido inovador ao processo de avaliação. No entanto, mesmo com todo esse movimento em torno de mudanças conceituais e a prática, não conseguimos chegar a um ponto comum que possa definir como se deve avaliar, quais os instrumentos, qual o melhor momento, o que avaliar. Essa discussão gera muitas controvérsias em torno das teorias pedagógicas e surgem outras maneiras de avaliar, outros caminhos, outros mecanismos.

O que me despertou para pesquisar no campo da avaliação a respeito do rendimento escolar em Progressão Parcial foi nada mais nada menos o olhar voltado para esse momento organizado pelos coordenadores pedagógicos e supervisores escolares, em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas.

No ano de 2006 nos organizamos para divulgar a lista de alunos que ficaram em regime de Progressão Parcial, juntamente com a lista, a data das provas e os conteúdos que os discentes deveriam estudar para se submeterem à avaliação nos dias previstos. No decorrer da operacionalização conseguimos perceber que os estudantes não atingiam a média estabelecida a qual iria favorecer-lhes a aprovação.

Foi a partir de então, que uma das supervisoras passou um tempo mínimo (suficiente para que o aluno compreendesse e aprendesse o conteúdo) estudando com ele, pois o mesmo havia tirado nota três na primeira oportunidade, não obtendo aprovação. No dia seguinte, o aluno fez outra prova que correspondia a segunda oportunidade e conseguiu tirar nota nove.

A priori, achamos que o processo de Progressão Parcial acaba por "empurrar" o aluno para a série subsequente enquanto acumula disciplinas e desempenhos não atingidos.

A partir dessa pequena experiência chegamos a conclusão que os alunos precisam vivenciar na íntegra essa nova oportunidade de ensino e aprendizagem. Pensamos que o processo não se daria como aulas de reforço, mas, com momentos que possam corrigir o déficit na aprendizagem e no rendimento de cada sujeito.

Então, passamos a nos indagar: quem pensou a Progressão Parcial? Como implementar esse projeto diante de tantas dificuldades? Quais as condições que o sistema oferece para que a escola possa oportunizar momentos de aprendizagem qualitativa e significativa? Essas questões nos fazem buscar na Lei 9.394/96, no art. 24, bem como nos



teóricos da avaliação, explicações para esclarecimento da concepção e a intenção dessa política educacional.

A instrução nº 02/98 - DNE/DEE/DCE que orienta os procedimentos para regulamentar a Progressão Parcial foi um dos subsídios para essa pesquisa.

Apoiamo-nos também nas ideias de HOFFMAN (1998), as quais nos auxiliam com as reflexões sobre avaliação mediadora. SILVA (2004) também será referência teórica uma vez que ele traz para a atualidade uma discussão da avaliação numa perspectiva formativa-reguladora.

De acordo com o objetivo geral deste trabalho elegemos a abordagem como de natureza qualitativa para o desenvolvimento da pesquisa. A coleta de informações foi realizada através de estudos bibliográficos e documentais, a fim de compreendermos os significados e valores que diversos teóricos dão à avaliação e a correção de fluxo, particularmente o regime de Progressão Parcial.

O regime de Progressão Parcial permite ao aluno rever os conteúdos de ensino quando fica abaixo da média em uma ou duas disciplinas. É uma alternativa para que o discente, não seja obrigado a cursar todas as disciplinas. No entanto, queremos saber mais sobre esse processo, sabemos que a minoria dos docentes concorda com o discurso pedagógico, o qual está pautado em diretrizes que por sua vez não deixam clara as bases que definem a implementação do mesmo.

No caso da Progressão Parcial, percebemos que há uma distância significativa entre o que está proposto na Instrução Nº 02/98 - DNE/DEE/DCE, que orienta os procedimentos para a regulamentação desse processo de avaliação, e as condições que se deveriam ter para a operacionalização da proposta da Diretoria de Coordenação e Organização Escolar do Estado de Pernambuco que orienta o sistema municipal e privado.

Abordaremos inicialmente a nova política de avaliação através do Programa de Classes de Aceleração da Aprendizagem para corrigir a defasagem idade/série, como também perpassaremos pela mudança de modelos dos conceitos de avaliação no decorrer da história do nosso país. Ainda discutiremos a política de correção de fluxo como sendo uma oportunidade de superação do problema da repetência.

Em seguida a elaboração desse trabalho terá como destaque a análise da Instrução Nº 02/98 - DNE/DEE/DCE a qual orienta a regulamentação da Progressão Parcial nas escolas do Sistema Estadual de Ensino.

Por fim, traremos as condições para a operacionalização das orientações legais no campo educacional, quando analisaremos o discurso pedagógico e o confrontaremos com as bases para implementação do regime de Progressão Parcial, desde a organização das novas oportunidades de ensino até a proposta de execução da mesma.

O redirecionamento da proposta educacional sobre avaliação nos faz perceber quanto avançamos numa perspectiva de reconstruir conceitos e paradigmas levando-nos a apresentar uma postura política comprometida com o processo de ensino e aprendizagem, pois a avaliação escolar não pode, nem deve e não tem como acontecer fora desse processo.

Num contexto histórico, mais especificamente no Brasil, é constatado que somente em meados dos anos 70 é que a preocupação com avaliação da aprendizagem (SAUL, 2006:26) passa a ser importante tornando-se objeto de avaliação. Também desde a década de 70, o conceito tradicional de avaliação é criticado pelos teóricos especialistas no assunto.

Segundo Hoffman (1998) o caráter classificatório, que visa à obtenção de resultados terminais, quantitativos, desprovidos do significado de acompanhamento do processo de



aprendizagem do estudante é um dos conceitos que sempre esteve na mira dos especialistas, sendo parte de seus estudos e pesquisas.

Hoffman destaca a significativa evolução da teoria em avaliação (Op.cit), possibilitando-nos perceber que a diversidade de conceitos fomenta literatura que nos alertam sobre o intrínseco significado ativo no sentido de tomada de decisão.

A avaliação como tomada de decisão tem uma característica de retomada, não com a finalidade de obter um resultado fechado, como aprovar ou reprovar. Avaliação como tomada de decisão é muito mais que isso, é partir do que se tem como resultado da avaliação para saber se continua o percurso ou se volta considerando o que se pode ser aproveitado nessa caminhada e o que pode ser deixado para trás. Esse conceito apresentado por Hoffman traz para os avaliadores uma visão mais inovadora.

O enfoque tradicional de avaliação nos remete ao passado, onde no início do século XX já era notório que as escolas não poderiam mais conviver com um modelo rigoroso de avaliação. A concepção de uma avaliação tradicional não sobreviveu por muito tempo.

Hoffman (1993) nos convida a atentarmos para os modelos de avaliação que estão surgindo, logo não podemos diante do despontar dessas teorias as quais mostram ser capazes de garantir a qualidade e a fidedignidade do ensino e da aprendizagem, padronizar conceitos, limitando ou desconsiderando a sociedade e o sujeito em foco, ou seja, o aluno.

Assim fica notório que

A avaliação é um problema concreto com que os professores se deparam hoje e sempre na escola, preocupação cada vez maior dos órgãos oficiais de educação que conduzem a inovações repentinas através de decreto e resoluções. (p. 17)

Silva (2004) contesta a noção formalista e tecnicista de avaliação, as quais geram esses conflitos e forma a concepção de sujeito, pois com o surgimento de teorias inspiradas no sociointeracionismo e no sócio-culturalismo surgem impasses, sobremodo significativos no campo da avaliação. Podemos compreender o pensamento quando lemos um trecho do que ele pensa a respeito do assunto.

Os paradigmas modernos, científicos e sociais estão em suspeita de suas validades epistemológicas e de suas legitimidades políticas. Não há mais modelos únicos e sólidos de sociedade, de família, de igreja. De homem, de mulher... Tal transição gera um fluxo de novos desafios, constituindo cenários de possibilidades de várias ordens. (p. 12)

As mudanças dos modelos avaliativos não são suficientes para explicar o que ocorre com a nossa história educacional. Certamente, há muito para se mudar, mas se não superarmos os desafios impostos pelos que pensam as políticas educacionais ou se não assumirmos uma postura crítica permanente diante dos focos de tensão que são vivenciados dentro e fora da escola atual e da escola que queremos, continuaremos andando lentamente rumo a uma escola democratizadora.

Diante de tantos desafios, caminhos, diversidade literária, mudanças de paradigmas nos deparamos, no século XXI, com mais um subsídio para tentar sanar o índice de repetência e evasão. Estamos nos referindo a correção de fluxo. A proposta da política de correção de fluxo se originou com a intenção de corrigir o complexo problema da distorção idade/série provocado pela ineficiência de vários elementos que constituem a construção da educação



escolar. Segundo Prado (2000)

Tanto os estudos etnográficos como as sofisticadas análises do fluxo escolar, do rendimento, do financiamento e dos custos da educação têm chegado a resultados similares: gasta-se muito, gasta-se mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos muitas vezes tende ao abandono e/ou à evasão. (p.49)

Consideramos esse programa de aceleração uma mudança de mentalidade, com efeito, a superar os resultados já vistos na história da avaliação. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) toma por base a ideia de Levin (1992) e elabora uma proposta com o objetivo de combater a repetência enfatizando a qualidade do ensino, que sabemos para que aconteça está necessitando muito mais de vontade política do que apenas de propostas.

Outra possibilidade de superar "a cultura da repetência" e de corrigir o fluxo escolar é o regime de Progressão Parcial inscrito e garantido na Lei 9.394/96 e na Instrução nº 02/98 - DNE/DEE/DCE.

As orientações que a Instrução dá às escolas como procedimentos de regulamentação da Progressão Parcial está em concomitância com o inciso III do art. 24 da atual LDB, a autonomia dada aos estabelecimentos de ensino convida-os a pensar em diversas formas de promover a realização do trabalho pedagógico em equipe, através da criação de alternativas para driblar as dificuldades encontradas, que por vezes, tornam o processo mais complexo impedindo avanços e a garantia do sucesso.

O maior desafio que enfrentamos é realizarmos as orientações apontadas tanto pela Lei 9.394/96 como pela Instrução nº 02/98 - DNE/DEE/DCE, quanto a consolidação de uma proposta que exige atitudes de planejamento por meio das escolas e vontade política por meio dos governantes e professores para se comprometerem com o processo de transformação social e com o sucesso escolar dos alunos.

Após análises dos instrumentos legais citados neste trabalho nos convencemos que é um desafio colocarmos em prática o regime de Progressão Parcial, pois entramos evidentemente numa luta de forças conceituais, com prolongamento da discussão e da relação teoria e prática.

Pressupomos ainda, que para a legitimação dessa proposta de não reter o aluno num processo de reprovação, traz no campo educacional embates e resistências por parte dos professores. Mas, insistimos em dizer que se houverem investimentos significativos e vontade política dos governantes e um compromisso ético e político dos educadores, pais e alunos, os resultados poderão vir a ser positivos. Enquanto isso acontece lentamente preparemo-nos, então, para continuar enfrentando e superando os grandes problemas educacionais. É este o caminho que necessitamos trilhar e devemos ter coragem, pois a luta por uma escola e um ensino de qualidade não acaba diante de novas bases legais e das limitações reais de sujeitos inacabados.

Os objetivos proclamados, ou seja, as diretrizes, o que está escrito e as bases, os objetivos reais que consolidam e legitimam o que está escrito, precisam ser investigados, debatidos e postos em pauta o cenário educacional, pelos professores e por todos os interessados a percorrer uma trajetória rumo a transformação social pelos vieses da educação.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE AS CLASSES HOSPITALARES E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES ENFERMOS.

Adilma Soares Cavalcante, Clarissa Martins Araújo

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter inclusivo, tem como foco a educação nas classes hospitalares, a qual buscou entender a concepção de educação de crianças e adolescentes enfermos na visão dos responsáveis pela educação em Recife, como também dos professores ligados a essas classes, através de uma abordagem qualitativa. Os resultados apontam para a falta de informação a cerca do assunto por parte da maioria dos sujeitos, o que, conseqüentemente, priva crianças e adolescentes enfermos de seus direitos.

Palavras chaves: Educação inclusiva, Classe Hospitalar, Educação de crianças enfermas.

INTRODUÇÃO

Com base em uma experiência vivida em um hospital infantil da rede pública de saúde do Recife, percebi que absolutamente nenhuma atividade educativa era realizada com as crianças e que as mesmas passavam o dia ociosas. Tal realidade suscitou o meu interesse em pesquisar sobre a educação nas classes hospitalares, por entender ser importante compreender qual tem sido o papel das classes hospitalares, para a educação de crianças e adolescentes enfermos em Recife.

Foi observado, em um primeiro momento, que a educação nos espaços hospitalares estava mais próxima da ludicidade através de brinquedotecas, em hospitais particulares, ou se aproximava de uma educação que vem favorecendo apenas a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em hospitais públicos e privados, não atendendo as necessidades específicas das crianças e adolescentes, que por uma questão de saúde, são obrigadas a se ausentarem das escolas por um tempo prolongado.

Diante do acima exposto, a pesquisa busca compreender qual tem sido o papel das classes hospitalares para a educação de crianças e adolescentes enfermos em Recife. Para tanto, analisamos qual a concepção de educação de crianças e adolescentes enfermos para os professores e gestores responsáveis pela educação em Recife, analisando em seguida o que os sujeitos da pesquisa pensam sobre classes hospitalares.

MARCO TEÓRICO

1- Educação das pessoas com necessidades educacionais especiais

A proposta da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais trás como prática a inclusão social, a qual contribui para a aceitação geral das diferenças e



valorização dos indivíduos através da convivência. Todavia, a Secretaria de Educação Especial/ MEC (SEESP/MEC) vem adequando suas ações para o atendimento às especificidades de alunos no processo de escolarização, dentro e fora do ambiente escolar, procurando se aproximar da proposta de educação inclusiva.

A primeira ação da SEESP (Secretaria de Educação Especial) foi integrar a proposta pedagógica da escola regular, ao atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, tais como os com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e às crianças enfermas. No caso dessas últimas, a educação é direcionada ao atendimento domiciliar e hospitalar.

Em se tratando das classes hospitalares, a associação entre educação e saúde, faz parte da mudança do discurso do MEC em seu documento subsidiário à política de inclusão, propondo "princípios norteadores", como a necessidade de "repensar a função da escola e da saúde no processo de aprendizagem e socialização para além dos limites instituídos, em que à primeira cabe a informação e a segunda o tratamento de doenças" (BRASIL/MEC/SEESP, 2007).

2 - A educação nas Classes Hospitalares

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, as classes hospitalares são definidas como: "Ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de Educação Especial e que estejam em tratamento hospitalar" (MEC/SEESP, 1994). Ceccim (apud Zardo e Freitas, 1997, p. 60), comenta que "a aprendizagem de crianças doentes dentro do hospital é possível, pois estão doentes, mas em tudo continuam crescendo.

Nessa perspectiva, como define a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu art. 13, os objetivos dessas classes são oferecer às crianças e adolescentes hospitalizados uma melhor qualidade de vida, integração social e emocional. Tendo como base a humanização, a qual é entendida por Arroyo (1998, p.144) como "projeto, como telos, como pedagogia, é o ponto de partida de toda ação pedagógica fora ou dentro da escola".

Enfim, é primordial um envolvimento conjunto de todos os profissionais envolvidos nessa práxis interdisciplinar, no ambiente hospitalar, para que essa articulação entre educação e saúde seja efetivada, considerando os direitos das crianças e adolescentes enfermos, aliada a uma pedagogia transformadora e humana.

METODOLOGIA

Tendo em vista que buscamos compreender qual tem sido o papel das classes hospitalares para educação de crianças e adolescentes enfermos em Recife, nossa pesquisa se desenvolveu através de uma abordagem qualitativa, a qual nos permitiu um contato maior com os sujeitos envolvidos, ou seja, nos colocou mais próximos da realidade investigada. Segundo Minayo (2002, p.21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações[...]

De acordo com esse processo, inicialmente foi realizado um estudo exploratório que proporcionou a delimitação do objeto de estudo, tendo como campo de pesquisa as Gerências



Regionais de Educação (GRE's) e as Secretarias de Educação. A partir de então, tivemos como sujeitos cinco gestores dos órgãos responsáveis pela educação em Recife e dois professores diretamente ligados a uma classe hospitalar de um hospital da rede pública da cidade em questão.

Na sequência, foi utilizada a observação participante não-estruturada, como também foram realizadas oito entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos, citados anteriormente.

Todo esse processo investigatório se deu pela necessidade de buscar respostas aos nossos questionamentos, tendo em vista os objetivos traçados para tal.

ANÁLISES DOS DADOS

O principal objetivo do nosso trabalho foi compreender qual tem sido o papel das classes hospitalares para educação de crianças e adolescentes enfermos em Recife. Para tal, buscamos analisar as concepções dos sujeitos desta pesquisa no que diz respeito à educação de crianças e adolescentes enfermos, além de tentar entender o que pensam os dois educadores sobre essas classes.

- A educação de crianças e adolescentes enfermos na concepção dos sujeitos da pesquisa

Ao serem questionados sobre como é educar essas crianças com necessidades especiais, a maioria dos cinco gestores entrevistados demonstrou não ter compreensão sobre o assunto, conforme observamos na resposta do gestor 1, quando este afirma: "Não posso te ajudar". Ou, possui um entendimento distorcido sobre o tema, como demonstrou a gestora 2 através da seguinte resposta:

[...] As pessoas estão sempre fazendo confusão sobre esse assunto e você não é a primeira. Aqui só tratamos de alunos que possuem deficiências físicas, mentais, motoras, visuais. Se no hospital tiver algum aluno com deficiências e precisar de atendimento especial é só solicitar que envie um profissional especializado na área da deficiência. O nosso sistema funciona assim. (Gestora 2)

Para esta gestora, a educação das crianças enfermas não é vista como necessidade educacional especial, sendo reservadas às mesmas, aparentemente, apenas os cuidados com a saúde. Tal postura pode revelar uma preocupação voltada exclusivamente à educação das crianças com deficiência, ao mesmo tempo em que demonstra a negação desses mesmos direitos àquelas que estão hospitalizadas. Direitos esses, garantidos pela Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu art. 13, citado anteriormente.

Com relação às professoras, a concepção de educação de crianças e adolescentes enfermos pode ser resumida na fala da Professora 1 é:

[...] a organização de um trabalho pedagógico que vai permitir um bom desenvolvimento das atividades escolares do aluno que por razões óbvias não tá frequentando a sala de aula. Esse é um trabalho sério e delicado que não tem receita. (P1)

Analisando a fala desta professora, observamos que seu entendimento, diferentemente da gestora 2, é de extrema clareza e de suma importância, por partir de uma profissional que tem uma relação direta com crianças enfermas e que, portanto, deve conhecer a rotina dessas crianças.



- O que os sujeitos da pesquisa pensam sobre classes hospitalares?

De acordo com o conceito de classe hospitalar, visto anteriormente, observamos que os gestores entrevistados não estão concatenados com esse entendimento, como podemos observar no trecho abaixo:

Atendimento a criança doente eu não conheço, conheço as classes de EJA que tem em vários hospitais da rede pública que atendem a noite os funcionários e pessoas de fora do hospital também. (Gestor 4)

Esses depoimentos parecem denunciar a exclusão de crianças e os adolescentes enfermos que, de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, anteriormente citada, deveriam ser os maiores beneficiados por este tipo de atendimento especializado.

Com relação à compreensão dos professores, percebemos que os mesmos possuem um bom entendimento sobre que vem a ser classe hospitalar, como podemos observar na fala da professora 1:

Essa classe é direito do aluno que tá passando por um tratamento e por isso tá internado e tem direito a um acompanhamento pedagógico. (Professora 1)

Provavelmente devido à sua prática, nesta fala a Professora 1 demonstra profundo entendimento a respeito das funções e objetivos de uma classe hospitalar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos chamou-nos atenção o estranhamento dos gestores, sobre a concepção de classes hospitalares. Observamos que existe uma interpretação equivocada por partes das gestões responsáveis pela educação nesses espaços, que não entendem as crianças enfermas como alunos que necessitam de atendimento especial, quando estas se encontram hospitalizadas.

Tal concepção nos leva a pensar que este é o grande entrave para a educação das crianças e adolescentes enfermos o que dificulta a efetivação das classes hospitalares e impede a disponibilização de professores para atuarem nessa área, privando as crianças e adolescente de usufruir dos seus direitos como cidadãos. Embora consideremos importante a existência de salas destinadas a EJA nos hospitais, reforçamos que esses espaços devem, conforme determinada em Lei, atender principalmente crianças e adolescentes enfermos, para que eles possam dar continuidade a sua formação sem defasagem em seu retorno a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. Trabalho - Educação e Teoria Prática. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, ET all. Educação e Crise do Trabalho. Petrópolis, RJ. 1998.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CBE no. 2 de 11/09/2001. Diário Oficial da União no. 177, seção 1E de 14/09/2001. p.39-40. Brasília-DF: Imprensa Oficial. 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (at all); Pesquisa Social: teoria, método e criatividade, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ZARDO, S. P.; FREITAS, S. N. Educação em classes hospitalares: transformando ações e concepções à luz da teoria da complexidade. Educar, Curitiba, n. 30, Editora UFPR 2007.
- <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=325&Itemid=456> acessado em 15/08/08.



QUADRINHOS, CHARGES E GIBIS: RECURSOS PARA A LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS DA LÍNGUA PORTUGUESA E INGLESA.

Adriana Alves Büchler, Ana Lúcia Lacerda Santos, Adriana Higino Oliveira Trovão, Elisângela Maria Nascimento e André Ferreira Brito

INTRODUÇÃO

A prática de ensino em Língua Portuguesa e Inglesa tem procurado expandir suas potencialidades através da exploração de atividades contextualizadas e dinâmicas que possam atrair a atenção e desenvolver a criatividade dos alunos. Neste paradigma, a intenção do projeto de trabalhar com o gênero textual quadrinhos, charges e gibis nos parece viável e possível para se atingir os objetivos traçados, uma vez que estes são gêneros textuais que praticamente todos têm acesso e se familiarizaram alguma vez na vida.

Como muitos alunos demonstraram possuir conhecimentos prévios sobre quadrinhos, mostrando-se capazes de contextualizar suas características e estrutura (personagens, cores, espaço entre os quadros, temas tratados nos gibis) nos parece pertinente explorar os elementos deste gênero para trabalhar leitura, vocabulário e produção textual na Língua Portuguesa e Inglesa levando em consideração, durante o percurso do trabalho pedagógico, conhecimentos linguísticos próprios destas línguas e sobre a forma como a linguagem prática, ou seja, produzida durante os atos da enunciação se organiza em relação à língua brasileira.

Desta forma acreditamos que o acesso a estes conhecimentos sobre a Língua Portuguesa e Inglesa podem levar os alunos a expandirem sua cidadania, uma vez que os mesmos ao terem acesso a tais conhecimentos relacionados à estruturação e composição deste idioma podem intervir de maneira básica quando se deparam no cotidiano com esta língua e mesmo despertar seu interesse próprio para nela se aprofundar futuramente, ou durante as aulas diárias.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensinar línguas pode ser um momento agradável de interação entre professor e alunos; aprender o idioma propiciará crescimento profissional e pessoal na vida do ser humano.

A Educação de Jovens e Adultos-EJA do SESC na capital vem estudando neste ciclo diversas formas para trabalhar-se com vocabulários na construção de palavras, frases e textos, proporcionando motivação na escrita e leitura em português e inglês.

Embora já tenham preconceito por algumas pessoas, as histórias em quadrinhos hoje são aceitas para o entretenimento de todos que gostam. E hoje há grandes possibilidades de se trabalhar com textos, pois têm uma linguagem própria.

Na Educação de Jovens e Adultos a utilização das histórias em quadrinhos permite desenvolver uma série de atividades, que vão desde a leitura e a interpretação das histórias até a elaboração de diálogos, que representa um forte estímulo no processo de aprendizagem.



Carvalho (2006, p. 31) apresenta-nos várias sugestões para o uso dos gibis em sala de aula nas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo ele os motivos são diversos:

Seja pela atraente mistura de texto e desenho, seja pelos diversos tipos de histórias ou, ainda por heróis (e super-heróis) inesquecíveis, os quadrinhos sempre foram uma mídia sedutora para o público infanto-juvenil. Assim, naturalmente, as HQs são também um instrumento potencial para educar.

O uso das histórias em quadrinhos na linguagem escrita e oral, são identificados no livro didático, nas comunidades, na utilização do álbum de figurinhas no contexto pedagógico e, finalizando, o estímulo à pesquisa de histórias em quadrinhos. Como afirma Bibe-Luyten (idem op. cit, p. 8):

Os quadrinhos exercitam a criatividade e a imaginação de criança, jovens e adultos quando bem utilizados. Podem servir de reforço à leitura e constituem uma linguagem altamente dinâmica. É uma forma de arte adequada à nossa era: fluida, embora intensa e transitória, a fim de dar espaço permanente às formas de renovação.

Não podemos ignorar a qualidade artística e gráfica da produção nacional e internacional das histórias em quadrinhos. O Brasil teve, e continua tendo, uma participação importante neste mercado. Nossos quadrinistas estão, dia a dia, conquistando o mercado mundial. Com destaque para o Maurício de Souza com a turma da Mônica.

OBJETIVO GERAL

Estimular a leitura e a produção textual de Língua Portuguesa e Inglesa através das atividades em sala de aula por meio das HQs e das charges.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Utilizar atividades dinâmicas envolvendo gibis;
- Explorar as características deste gênero textual (quadrinhos) para que os alunos possam construir suas próprias histórias através de atividades relacionadas;
- Aprender novos vocabulários, pronúncia e elementos da linguística da Língua Portuguesa e Inglesa durante as atividades.

METODOLOGIA

A atividade foi desenvolvida com os alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A faixa etária dos participantes varia entre 15 a 45 anos de idade. Estes alunos estudam na rede de ensino privado, no SESC- Serviço Social do Comércio, em Casa Amarela, Santa Rita, Santo Amaro e Piedade Recife-Pernambuco.

As atividades foram divididas em dois momentos: 1. Atividades de leitura de histórias em quadrinhos na língua portuguesa e inglesa. 2. Atividades de produção escrita. As atividades com charges foram menos intensivas. As HQs, no formato gibi (revista) ou livro predominaram, mas as "tirinhas" de jornais também foram usadas.



Os alunos foram orientados a sentarem-se em círculo. Cada um deles recebeu uma charge - do Edmar Viana- xerografada (cada uma diferente da outra). Cada aluno deveria ler a sua charge e, em seguida, no sentido horário, repassar a charge lida para o colega ao lado e, ao mesmo tempo, recolher o texto do lado oposto, repetindo tudo sucessivamente, de maneira que todos os alunos lessem todas as charges, uma após outra. Ao término, o professor iniciou uma discussão sobre a linguagem das charges: formato, desenho, temática, principais características, etc. Atividades semelhantes foram realizadas com as tirinhas do personagem o Pivete¹. Com as histórias em quadrinhos (no formato gibi) foram o principal recurso tanto nas atividades de leitura quanto nas atividades de produção de texto. Diariamente no horário inicial das aulas, vários exemplares de gibis, em formatos diversos, foram colocados a disposição dos alunos. Eles podiam ler o que desejassem e tinham entre 30 e 40 minutos para leitura. Para a produção de texto várias atividades foram elaboradas. Pequenas histórias com os personagens da turma da Mônica, do Maurício de Sousa, foram selecionadas e tiveram os textos apagados. Em seguida foram xerografadas, as artes sem os textos, e distribuídas para os alunos. A partir dessas orientações em sala de aula, alguns dias depois houve a culminância do projeto, onde cada aluno criou sua história em forma de Gibi, ou Tirinhas, ou Charges escrevendo o português para depois passar para o inglês com orientação do professor, como exercício de verificação.

RESULTADOS

A linguagem quadrinhesca tem sido pouco explorada como recurso didático. Seu potencial vai muito além do constatado em nossa experiência. Na pesquisa realizada pela Instituição SESC em Casa Amarela, Santa Rita, Santo Amaro e Piedade com os alunos da EJA- Educação de Jovens e Adultos. Essa experiência com o uso dos quadrinhos, Charges e Gibis, como recurso para a leitura e a produção de textos, foi positiva. Alguns alunos manifestaram interesse em colecionar HQs, inclusive trouxeram, novas sugestões: publicar todas as histórias dos alunos que participaram, na forma de Almanaque.

A riqueza da produção quadrinhesca se manifesta na qualidade gráfica e nos diferentes estilos, formatos e temática abordada o que nos permite um trabalho multidisciplinar. Oficinas sobre a produção de histórias em quadrinhos podem ser úteis para a gênese de um projeto que envolva profissionais de língua portuguesa, arte, história, inglês e as demais disciplinas. Como diz Feijó (1997, p. 57) a mais de uma década:

Sabe-se muito bem que as boas histórias em quadrinhos não atrapalham em nada a alfabetização, não o diminui interesse pela leitura ou pelo estudo e nada têm a ver com um leitor intelectualmente limitado. Aliás, para apreciar uma boa história, muitas vezes é preciso, por exemplo, um mínimo de compreensão de leis físicas, como gravidade, ação e reação, inércia etc.

Este pensamento é compartilhado por muitos estudiosos dos quadrinhos a exemplo de Bibe-Luyten (1985, p. 84) que escreveu: HQ como Prática Pedagógica. Neste texto ela comenta:

No momento em que pais e pedagogos considerarem as histórias em quadrinhos como seus aliados, isto virá a possibilitar um número ilimitado de práticas a seu serviço. Os quadrinhos podem, de um lado, despertar manifestações artísticas e, de outro, ser um poderoso auxiliar em sala de aula e comunidades. Desta maneira a prática pedagógica poderá ser realizada de inúmeras maneiras a partir deste roteiro, contando também com a criatividade de pedagogos e de agentes de

¹Também do Edmar Viana



pastorais. É de grande importância estimular a consciência crítica, a partir da leitura dos quadrinhos para extrapolar as discussões sobre a realidade brasileira e o meio em que vivemos.

São dela as sugestões (roteiro) sobre o uso de quadrinhos como instrumento pedagógico. Alertamos que, conforme sua recomendação, este roteiro "pode ser desenvolvido de acordo com o momento, o local e a circunstância de sua utilização" (op. cit., p. 84). Quanto à análise das histórias em quadrinhos ela recomenda explorar a forma e o conteúdo. Por forma compreende-se a maneira como é apresentada a expressão física das personagens, se há dinamismo ou não na ação, de que maneira a realidade é apresentada e representada graficamente, a quantidade de quadrinhos por página, o efeito de enquadramento, o uso adequado de cores, etc. O outro item considerado, o conteúdo, deve ser entendido como os recursos utilizados pelo autor para manter o suspense e a ação da narrativa, a análise das personagens, a começar pelo herói, o tipo de vocabulário utilizado, etc. Em seguida, recomenda o uso das histórias em quadrinhos como tema de discussões:

A partir de uma reflexão sobre os conteúdos, pode-se fazer uma identificação das personagens das histórias em quadrinhos a partir das atitudes, sistemas ideológicos e, inclusive, a justificativa de exceto pelo mecanismo de projeção que os heróis transmitem. Além disso podemos diferenciar a 'linguagem oculta' a nível do discurso que aparecem em todos os meios de comunicação (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 86) .

CONCLUSÃO

Todos os alunos que participaram da construção de suas histórias em quadrinhos, os resultados foram animadores. O interesse dos alunos nesse gênero facilitou a leitura e novos vocabulários de Língua Inglesa. Onde os alunos ajudavam o colega quando era preciso, usando o dicionário como apoio e a orientação do professor nesta aprendizagem. Percebemos também que os alunos agregaram valor simbólico aos gibis antigos, principalmente ao número um de cada coleção. Quanto à produção escrita: os alunos passaram a escrever com menos medo de errar e a escrita espontânea do português para o inglês. Destacou-se também a habilidade de desenhar que alguns alunos enriqueciam com beleza as suas histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIBE LUYTEN, S. M. (Org) Histórias em Quadrinhos - Leitura Crítica. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 1985. 91 p.
- _____, Moacy. A Escrita dos Quadrinhos. Natal: Sebo Vermelho, 2005. 155 p.
- CARVALHO, DJota. A Educação Está no Gibi. Campinas: Papiro, 2006. 111 p.
- FEIJÓ, Mario. Quadrinhos em Ação: Um Século de História. (Coleção polêmica). São Paulo: Moderna, 1997. 79 p.
- MENDONÇA, M. R. de Souza. Um Gênero Quadro a Quadro: A História em Quadrinhos. In. : Gêneros Textuais e Ensino. DIONÍSIO, A. P; MACHADO. A. R. &
- SILVA, N. M. da. Fantasias e Cotidiano nas Histórias em Quadrinhos. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002. 138 p.
- VIANA, Edmar; LOPES, Everaldo. (Ed.). Cartão Amarelo: 30 anos. Natal: 2003. 213 p.



PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL DA ESCOLA ALMIRANTE SOARES DUTRA, RECIFE-PE

***Ana Cláudia Alves e Luna; Virginia Muniz de Lira
Maroja; Ana Carolina de Alencar Fernandes;
Domiciana Maria de Alencar Fernandes; Fabiano
Almeida dos Santos***

INTRODUÇÃO

O Técnico em Saúde Bucal é o profissional da área de saúde que integra a equipe de saúde bucal e atua em conjunto com o Cirurgião-Dentista realizando atividades necessárias à prestação de cuidados no âmbito da promoção, prevenção e recuperação da saúde bucal (BRASIL, 2004). Esta pesquisa se propõe a conhecer a realidade sócio-econômica e cultural dos estudantes de Curso Técnico em Saúde Bucal da Escola Almirante Soares Dutra, dimensionando os reais níveis e traçando um perfil dos estudantes desta Instituição de Ensino.

METODOLOGIA

Foi um estudo descritivo do tipo transversal. A coleta de dados foi realizada através de através da aplicação que um questionário com 70 alunos no momento da matrícula. Este questionário sócio-econômico-educacional analisado apresentava 51 questões, das quais foram selecionadas apenas as de maior relevância. Este instrumento de coleta de dados é dividido nas seguintes partes: a) caracterização do estudante; b) caracterização dos seus familiares; c) escolaridade do estudante e de seus familiares; d) atividades acadêmicas desenvolvidas pelo estudante.

RESULTADOS

De acordo em os resultados encontrados, observou-se que maioria dos alunos é do sexo feminino (94,3%), com faixa etária entre 16 a 25 anos (58%) e solteiros (73,5%). Em relação à renda familiar, observou-se que 42,6% apresentam renda inferior a dois salários mínimos, e a maioria (83,8%) não trabalha e com gastos financiados pela família. 64,2% dos alunos escolheram o curso devido a aptidão relacionada à profissão do Técnico em Higiene Dental. A maioria utiliza como fonte de informação a internet (30,4%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salienta-se que este tipo estudo justifica-se plenamente pela sua natureza, especialmente, por proporcionar uma radiografia dos alunos, cuja formação e treinamento constituem seu principal objetivo. Visando uma maior compreensão da relevância deste tema, recomenda-se a realização de estudos semelhantes nas demais instituições de Educação profissional, pois eles viabilizariam uma oportunidade de comparar diferentes situações e contextos. Além disso, os resultados encontrados podem contribuir para o conhecimento do perfil destes alunos que ingressaram e auxiliar trabalho pedagógico, de forma a melhor



consubstanciar a relação entre a escola-professor-aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Perfil de competências profissionais do técnico em higiene dental e do auxiliar de consultório dentário/Ministério da Saúde. - Brasília: Ministério da Saúde, 2004.



O PROFESSOR ITINERANTE E A INCLUSÃO: UMA ANÁLISE NAS LEGISLAÇÕES E DAS AÇÕES NO MUNICÍPIO DE PAULISTA

Ana Manoela Matos, Iágrici Maria de Lima

INTRODUÇÃO

Quando se fala em "inclusão", é interessante recorrer a uma perspectiva histórica e sociológica que nos lembre das condições que moldaram essa situação. A inclusão desde os tempos mais remotos da humanidade, já está pressuposta em lutas e cobranças sociais, as quais vieram, à medida que a sociedade evolui intelectualmente, trazendo mudanças e novos olhares sobre a questão da inclusão educacional.

No Brasil temos o início desse novo pensamento legitimado na Constituição Brasileira de 1988, que normatiza o direito da educação para todos, sendo este documento seguido de outros regimentos que legitimam esse direito e o dever da sociedade, assim como da escola, em adaptar-se para atender esse novo paradigma.

Num esforço de buscar um ensino de qualidade, assim como oportunidades iguais para todos, a inclusão educacional das pessoas com algum tipo de deficiência, origina a ação do professor itinerante ou especialista, o qual traz na escola o atendimento especializado de uma forma coerente, trazendo um olhar diferenciado quanto à sua importância e capaz de tornar a inclusão um elemento fundamentalmente possível de ser vivenciado na escola. Entretanto, quando pensamos sobre as possíveis ações desenvolvidas por esse profissional, entendemos que há uma íntima relação entre as políticas desenvolvidas para inclusão, as quais estão voltadas a prática do itinerante e o que é concretizado no chão da escola.

Sendo assim, essa pesquisa amparou-se no trabalho investigativo sobre a rede do município de Paulista, como também das legislações em âmbito nacional e de regimentos elaborados em organismos internacionais, os quais representam um aparato a normatização da Educação Especial.

REFERENCIAL TEÓRICO

O professor de Educação Especial surge na literatura como apoio pedagógico aos alunos com deficiência nas escolas especiais. Porém de acordo com Cavalcanti (2007), "a mudança do paradigma da institucionalização escolar para o da integração educacional das pessoas com deficiência, modifica o papel do professor itinerante que passa a estar associado ao suporte técnico indispensável ao êxito do aluno com deficiência na rede regular de ensino".

Dessa forma, o perfil do professor de educação especial que tem como base o da docência do ensino fundamental, agora precisa ser acrescido de cursos de especialização lato - sensu onde sejam empreendidas competências que habilitem este professor para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.



As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica da resolução CNE no. 02, de 11 de setembro de 2001, determinam que os educandos com necessidades educacionais especiais sejam aqueles que apresentam: "dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares e estabelecem que a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos deve ser realizada pela escola, com assessoramento técnico, mediante sua avaliação no processo de ensino e aprendizagem. As diretrizes reiteram que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer em classes comuns, indicando que as escolas comuns devem garantir: professores comuns capacitados e professores de educação especial especializados; flexibilizações e adaptações curriculares; serviços de apoio especializado realizado nas classes comuns "mediante: colaboração de professor especializado em educação especial, atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e atuação de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação". As classes especiais devem existir extraordinariamente em caráter transitório tendo vista a inclusão destes alunos quando possível em classes regulares.

Diante do exposto na diretriz, entendemos que o atendimento especializado deve ser oferecido em classes regulares, na interação com o meio, além do apoio mútuo dos professores (o professor regular da sala e o itinerante) em estarem sincronicamente se ajudando e promovendo a oportunidade de uma educação justa para todos.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no Município de Paulista, pois entendemos que tem ocorrido nesse município, certo investimento quanto ao processo de inclusão, assim como do trabalho do professor especialista. Elegemos para essa investigação uma abordagem de perspectiva qualitativa, pautada na análise de discursos e conteúdos, visando obter um maior detalhamento das informações necessárias para análises, assim como um maior contato com a realidade o que nos permitiu estabelecer melhor as relações que propomos entre os documentos e o trabalho do itinerante.

Para tanto escolhemos como estratégia de coleta de dados, entrevistas, questionários (que foram realizados com professores itinerantes e Diretora de Educação Especial) e observações as quais foram direcionadas não a analisar a prática docente, mas aspectos referentes a carga horária, atendimento oferecido, quantidade de alunos, formação do profissional, entre outros elementos que nos auxiliassem a perceber qual a configuração deste profissional nos regimentos normativos legais e o que de fato vem sendo vivenciado na escola.

Levando-se em conta todas as etapas que fomentam a construção dessa pesquisa, entendemos que todos os passos contribuem para levantar elementos que identificam ideologias, identidades, conceitos, saberes, como da mesma forma nossa interação com o meio pesquisado gera um sentido de contribuição intelectual, tendo em vista que toda essa influência mútua culmina numa produção científica, como afirma Ludke (1986).

RESULTADOS

A pesquisa mostrou que a prefeitura de Paulista, vem investindo no agenciamento da inclusão e que essa ação consequentemente origina o trabalho de profissionais especializados. Uma prova disso é o fato de que há o atendimento especializado para alunos especiais em salas regulares e que esse trabalho é realizado por professores itinerantes, com formação em nível de pós - graduação lato sensu. Faz-se importante salientar que essa formação em



especialização é uma exigência para que o profissional possa estar atuando nos conformes legais estabelecidos, mas que há nos regimentos legais, ambigüidade quanto a essa formação ser em nível de pós - graduação ou médio, o que nos remete a pensar quanto a cursos técnicos de LIBRAS, descrição audiovisual, Braille, entre outros que auxiliem o trabalho desse profissional levando em conta sempre o atendimento as necessidades.

Com relação as professoras, entendemos que há um elemento significativo e relevante para que a inclusão de pessoas com deficiência esteja de fato ocorrendo, o desejo por parte das professoras, de ser um agente causador de oportunidades justas e acesso igualitário ao sistema educacional.

As entrevistas, assim como as observações, demonstraram que as professoras vivem sob inúmeras pressões seja com a estrutura física e material, com os demais atores da escola ou com a falta de compromisso dos pais. No entanto, essas professoras são capazes de driblar esses entraves e realizar seu trabalho com coerência e dedicação.

Antes de entender as ações da secretaria de educação do município, ou até mesmo dos regimentos legislativos que amparam a educação no Brasil, compreendemos através da pesquisa que o trabalho das professoras especialistas ou itinerantes tem um papel fundamental no que tange ao processo de inclusão, tendo em vista que estes profissionais não detém-se apenas as ações na sala de aula, mas também em desenvolver trabalhos com a comunidade escolar e extra-escolar, com os pais, com seus companheiros de outras escolas, entre outras ações que visam sua formação, como participação de seminários, reuniões com os diretores de educação do município e o que claramente demonstra a preocupação desses profissionais em oferecer um trabalho de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante toda a investigação e análise realizada acerca da profissão do professor itinerante, destacamos como ponto referencial a fala das professoras entrevistadas, que trazem em seus discursos, aspectos muito bem concatenados com as legislações e documentos analisados. São abordagens que levantam elementos trazidos nos documentos oficiais, quando se remetem aos direitos de todos à educação e como esse direito remete à escola (recursos humanos e estrutura física) a se ajustar para o atendimento.

Quanto à proposta a analisar documentos e as experiências do professor itinerante, percebemos que ainda não há uma concretude nas legislações sobre elementos que dizem respeito à carga de horária, número de alunos, estrutura física, formação, entre outros que se fazem necessário a esse tipo de atendimento. Um exemplo disso aparece em nossa pesquisa quando em um dado momento encontramos um aspecto da lei que fala quanto a formação do professor especialista em nível médio. Compreendemos que, por ser a inclusão um processo em andamento, é possível ainda estar esses documentos em processo de mudança, discussão ou de fato, estejam em constituição podendo preencher todas as lacunas hoje evidenciadas.

Outro fato relevante e de bastante questionamento entre nós, é a participação dos demais atores da escola. As professoras regulares da sala parecem estar imersas em dúvidas quanto aos seus deveres com a inclusão ou até mesmo alguns discursos nos remetem a refletir se essa objeção pelo trabalho inclusivo está no acúmulo de tarefas sem nenhum contraposto oferecido que as recompense. Isso nos leva a refletir sobre questões sobre a profissionalização e profissionalidade, valorização profissional, estruturas de trabalho, entre outros aspectos que permeiam o trabalho docente e que ainda estão em processo de conquistas e lutas.

É notório que a falta de subsídios provoca certa resistência por parte dos profissionais em trabalhar inclusivamente e se isso pode ser contornado por qual razão então ainda há



tantos obstáculos, num paradigma que vem sendo discutidos há anos?

Os professores itinerantes têm sido os principais agentes promovedores de inclusão e, no entanto, muitos não são ouvidos ou questionados sobre como poderia estar sendo implementadas políticas que viessem a propor melhorias nesse processo. Contudo a nossa principal constatação é de que a inclusão é um processo em andamento no qual, muitos municípios ainda resistem o trabalho do professor itinerante, mas que no município do Paulista essa realidade já é evidenciada no trabalho de professores especialistas que, mesmo diante de inúmeros obstáculos, buscam promover uma educação justa, ofertando oportunidades a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília (2001) MEC/SEESP
- BRASIL. Constituição Federal Brasileira. 1988
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n ° 9394/96) 20 de Dezembro de 1996.
- _____. Diretrizes Operacionais Nacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Decreto Lei N 6.571 DE 18 DE SETEMBRO DE 2008. MEC/ SEESP.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Cortez, 1990. 181p
- CAVALCANTI, Neulia do Carmo Pereira da Silva. O papel do professor itinerante face á inserção da pessoa com deficiência na sala de aula do ensino regular: significando e ressignificando a itinerância. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco - 2007.
- LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ONU. Declaração dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: www.dhnet.org.br. Acesso em: 12/02/09.
- UNESCO. A Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas em educação especial. Salamanca (Espanha), 1994.



A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA AULA DE PORTUGUÊS

Ana Paula Torres de Queiroz Rocha

INTRODUÇÃO

O que pretendo narrar aqui é o resultado de uma experiência por mim vivenciada, cujo objetivo foi o de utilizar a linguagem que circula na internet - internetês - na construção de textos em sala de aula. Tal empreitada justifica-se pelo fato de que a produção verbal escrita vem despertando uma crescente atenção por parte dos professores de português, e de outros profissionais da área da educação devido a sua baixa qualidade discursiva, assinalando como um dos maiores problemas a pobreza de significados e a reprodução de um discurso pautado no lugar comum.

A base teórica sobre a qual se assenta a proposta de trabalho com os gêneros textuais é tributária da perspectiva bakhtiniana. Para o autor (1997), cada esfera da atividade humana elabora seus tipos "mais ou menos estáveis de enunciados, os gêneros do discurso".

REFERENCIAL TEÓRICO

A redação escolar é uma das atividades mais solicitadas pelos professores de português quando o assunto é produção de texto. As redações são vistas como mais um atendimento às exigências do programa de Língua Portuguesa, desvinculadas das reais necessidades de uso da escrita. Talvez por este motivo, os alunos sentem dificuldades para produzir um texto.

Tais dificuldades diminuem quando os estudantes escrevem utilizando os gêneros digitais. O desinteresse pelas atividades de escrita em sala de aula, dá lugar a uma produção diária e fluente utilizada para se comunicar na internet por meio dos emails, weblogs e orkut.

Sendo assim, nosso objetivo neste trabalho é demonstrar como a teoria dos gêneros do discurso, e especificamente os gêneros digitais, podem auxiliar na construção de textos em sala de aula.

Segundo Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da vida humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais ou escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano(...), o relato familiar, a carta(...), a ordem militar padronizada(...) Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso.(BAKHTIN, 1997:279).



A estabilidade dos gêneros do discurso é comentada pelo autor porque ele considera a importância do seu caráter histórico e a sua importância para a comunicação entre as pessoas. Para os falantes eles não deixam de ter um valor normativo e é este caráter normativo dos gêneros percebidos pelos falantes que lhes confere a "relativa estabilidade". O autor quer dizer com isto que o grau de estabilidade ou normatividade é relativo, cada gênero guarda em si uma forma padrão de estruturação que o faz ser reconhecido como este ou aquele gênero, mas não podemos negar a maleabilidade e a flexibilidade deles.

Ainda sobre a relativa estabilidade dos gêneros, Marcuschi em seu artigo intitulado "Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação"(2008), afirma que parece que para Bakhtin era mais importante frisar o "relativamente" do que o "estável". A estabilidade está mais ligada à forma, mas do ponto de vista enunciativo, a noção de relatividade consegue captar melhor as fronteiras fluidas dos gêneros. "Assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se"(Marcuschi,2008:16).

Esta adaptação e renovação as quais Marcuschi se refere, é de suma importância para dar conta da diversidade de gêneros que o mundo contemporâneo faz surgir. Um desses gêneros é o gênero digital.

Neste gênero o usuário se comunica por meio de linguagem escrita que diverge da norma padrão da língua materna. É comum o uso freqüente de abreviações - beleza!blz, adicionar\add, repetições de vogais - oi\oiêêêê e modificações do registro gráfico padrão - ótimas/ otimaxxx, aqui\ aki. Conhecido como internetês ou miguxês, essa forma de linguagem virtual é caracterizado por simplificações de palavras que levariam em conta a interferência da fala na escrita.

Xavier (2002) acredita que lidar com essa nova mídia - internet - conhecer e interagir com pessoas em qualquer parte do mundo, tem sido mais fascinante que ir à escola para ouvir o professor falar sozinho o tempo em que lá permanecem.

O fascínio a que se refere o autor talvez esteja relacionado à liberdade de expressão que os gêneros digitais admitem, como por exemplo, escrever o que quiser e como quiser para um interlocutor que não irá apontar os "desvios" do dialeto padrão - como ocorre na escola. As inovações linguísticas são vistas pelos internautas como manifestações de criatividade, pois no espaço cibernético vale tudo para se comunicar: abreviações, parênteses, traços e outros sinais de pontuação que passam, inclusive, a traduzir os sentimentos.

Dom Tapscote (1999) diz que os adolescentes que estão crescendo na rede, têm assumido comportamentos diferentes se comparados à geração passada. Uma dessas modificações é o imediatismo interacional, que está relacionado com a agilidade no manuseio do teclado do computador, pois a demora na resposta de um chat ou de um bate-papo pode significar perda do turno e a desconsideração de sua opinião por parte do interlocutor. A agilidade na escrita requer, também, agilidade no raciocínio para poder criticar e argumentar diante de opiniões divergentes entre si.

O adolescente usuário da rede mundial de computadores é capaz de desenvolver uma autonomia de aprendizagem que, sem manuais nem professores, lhe habilita a usar de modo eficiente cada novo gênero digital. Sem medo de errar e de sofrer punição, como tirar uma nota baixa - como acontece na escola quando o aluno erra, o internauta faz, pratica, aprende cada nova situação de comunicação.

Se por um lado os alunos são autodidatas no emprego de tecnologias, por outro, alguns professores tem demonstrado dificuldades em acompanhar tais mudanças. Geralmente são docentes avessos ao uso dessas ferramentas pelo fato de não saberem utilizá-las.

Quanto aos professores partidários à utilização de tecnologias, estes vêem no seu uso



uma forma de motivar o aluno e incrementar o processo de ensino-aprendizagem. Os docentes de língua portuguesa que são partidários ao uso de novas tecnologias, podem aproveitar o interesse dos alunos em navegar pela internet para trabalhar os gêneros do discurso.

METODOLOGIA

A atividade foi realizada numa turma da EJA em uma escola estadual da região metropolitana da Cida de do Recife.

Aproveitamos a sugestão de Xavier (2002) quando diz para que os docentes peçam que os alunos produzam textos em um gênero digital e depois retextualizem. Ao propor este tipo de atividade em sala de aula o professor aproveitará o interesse do estudante em escrever por meio da linguagem virtual - internetês ou miguxês, para trabalhar a adequação da linguagem de acordo com a exigência de cada situação social vivenciada.

Dessa forma, a metodologia de trabalho foi assim empreendida:

Primeiro momento - O gênero textual carta pessoal.

A professora procurou motivar os alunos para trabalharem a carta pessoal;

Foram vistas as características do gênero e as condições de situação de produção;

Após a familiarização dos alunos com o referido gênero, foi proposta uma atividade onde cada aluno iria escrever uma carta para um colega da sala de aula. A carta foi escrita e entregue.

Segundo momento - O gênero digital.

Os alunos foram levados ao laboratório de informática e motivados a conversarem sobre o uso do computador como ferramenta de comunicação;

Foram vistas as características dos gêneros digitais, especificamente o email e o orkut, relacionando-os com a carta pessoal;

Terceiro momento - Exercício de linguagem utilizando o email e o orkut.

A professora solicitou uma reescritura das cartas, desta vez utilizando o email e o Orkut como os meios de comunicação. Para tanto, os alunos tiveram que adequar a carta pessoal às características exigidas pelos gêneros digitais.

Quarto momento - Avaliação

A professora procurou conhecer se os alunos haviam empregado adequadamente os gêneros de acordo com as suas características e especificidades de uso;

Foram elencadas as expressões utilizadas no email e orkut e os seus correspondentes na carta pessoal.

Devido à característica de cada gênero demandar uma forma específica de uso da escrita, a docente pode ilustrar as relações de proximidade que há entre os gêneros digitais e os outros que circulam na sociedade.

RESULTADOS

Como resultados da experiência ressaltamos o interesse dos alunos no momento da reescritura dos textos. Isto demonstra que a dificuldade do aluno escrever está relacionada ao gênero do discurso solicitado pelo professor. O trabalho com a escrita deve envolver o interesse e reais significados de uso, de aplicação no cotidiano.



A atividade serviu ainda, como uma estratégia de aprendizagem das diferentes características dos gêneros trabalhados.

CONCLUSÃO

Nos dias atuais a internet tem se mostrado uma fonte inesgotável de possibilidades como recurso didático. Através de sua capacidade multimídia de integrar texto, imagens, sons e vídeos vêm desencadeando maneiras diferentes de ensinar e aprender.

Assim, é de fundamental importância que a escola ofereça aos alunos elementos para que possam desenvolver a competência de diante dos mais diversos tipos de informações disponíveis na rede, ser capaz de selecionar, criticar e refletir sobre elas.

Rocha,2008, diz que o professor de português deverá propor atividades para que os alunos:

- tenham o hábito e a capacidade de refletir sobre a linguagem nos seus mais diversos modos de utilização;
- saibam produzir textos adequados à situação e ao interlocutor a que se destinam;
- saibam ler e redigir os mais diversos tipos de textos (incluindo email, crônicas, poemas, etc).

Na aula de português o uso da internet é um instrumento valioso de incentivo a leitura e a escrita de diferentes gêneros do discurso. A escola deve aproveitar a facilidade que os alunos possuem de usar os gêneros digitais para transformá-los em bons produtores de gêneros textuais encontrados em diferentes situações do dia-a-dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN,M. Os gêneros do discurso. . In: Estética da criação verbal . São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MARCUSCHI, A.L. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editora,2008.
- ROCHA, Ana Paula. A Internetês na Aula de Português: Contribuições dos Gêneros Digitais na Construção de Textos. Revista Cultura Garança,n5,p34-39, Recife,2008
- TAPSCOTT,Don.Geração Digital.São Paulo: Macron Book, 1999.
- XAVIER, Antonio. Hipertexto na Sociedade da Informação :a constituição do modo de enunciação digital. Tese de doutorado, Unicamp, 2002.



TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO NO ESTUDO E CONHECIMENTO DA BIODIVERSIDADE

Andrea Carla Caldas Bezerra

INTRODUÇÃO

A partir do final do século XV, com a exploração do Novo Mundo, foi dado início as coletas, estudos e trabalho de classificação dos seres vivos. Na atualidade, o conhecimento acerca da biodiversidade mundial expandiu-se significativamente e constitui objeto de estudo de pesquisadores em todo o mundo (PEIXOTO 2003), porém na comunidade acadêmica há alguns impedimentos ao acesso à informação e ao compartilhamento dos dados científicos principalmente por medo do mau uso das informações, porém com as nítidas vantagens deste compartilhamento essa resistência vem diminuindo (CANHOS et al. 2004).

Com o auxílio da tecnologia de informação e comunicação (TIC), houve uma evolução do pensamento e da organização dos conjuntos de dados científicos, graças à integração e interatividade propiciadas pelas TICs, criaram-se demandas distintas por diferentes tipos de dados relacionados à biodiversidade, que levou ao desenvolvimento nos estudos nas várias áreas da Biologia, como por exemplo, na Taxonomia (Herbários Virtuais), Ecologia (Informática Ambiental) e Biologia Molecular (Bioinformática).

Este artigo traz uma breve apresentação das tecnologias da informação e comunicação (TCIs) como uma ferramenta científica no estudo e conhecimento da Biodiversidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

As TCIs propiciaram uma evolução na organização, compartilhamento e utilização de dados científicos e estudos sobre Biodiversidade. Através da integração de dados encontrados na literatura, sites científicos e/ou coletas de campo espécimes registrados em diversos espaços geográficos, podem ser analisados por pesquisadores de origens culturais diversas, através de softwares criados pela Informática Ambiental (Figura 1), desde que as informações das espécies e do ambiente sejam organizadas de forma padronizadas e, possam gerar dados ecológicos que servirão como base do conhecimento científico fornecendo subsídios para avaliação de impactos ambientais, definição de áreas de preservação e legislação ambiental, dentre outros aspectos (CAUSEY et al. 2004).

Ou da Bioinformática, que surgiu a partir de um aumento nas pesquisas relacionadas ao sequenciamento de DNA, que trouxeram um grande número de informações que precisavam ser analisados para gerar informações úteis. Dessa forma, através de ferramentas tecnológicas de sequenciamento genético com base em dados obtidos de espécimes coletados diretamente no campo ou provenientes de coleções de biológicas, depósitos no GenBank, que permitem a organização, gestão, análise e interpretação de dados que ajudam a compreender como os organismos estão organizados e como funcionam (Figura 1).



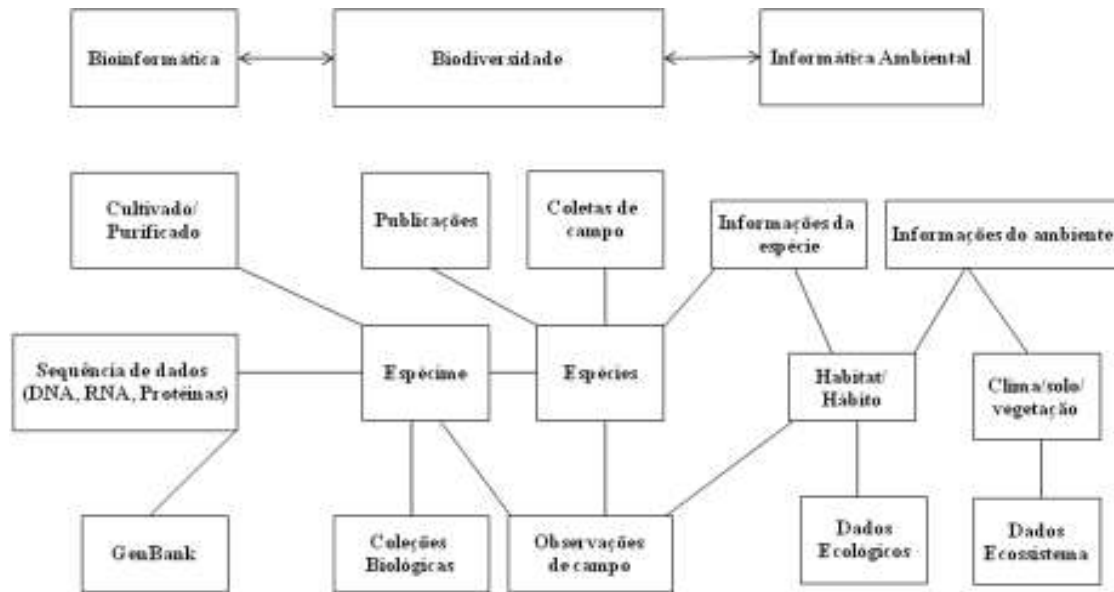


Figura 1 - Modelo de informações para conhecimento da biodiversidade nos estudos genéticos (Bioinformática) e ambientais (Informática Ambiental).

O Brasil, na década de 90, participou ativamente da Agenda 21 através de uma Rede Internacional Colaborativa (BIN21) que estava preocupada em avaliar formas de integrar dados sobre biodiversidade (CANHOS et al. 1997). Devido à acelerada perda da diversidade biológica, por conta dos avanços tecnológicos e crescimento populacional, as coleções científicas tornaram-se um instrumento de grande importância para a preservação e estudo do conhecimento da Biodiversidade do planeta (PINHEIRO & ALMEIDA 2000).

Ao longo da História, pesquisadores vem buscando organizar suas observações de pesquisa, porém não houve, e na maioria das vezes ainda não há, a preocupação em manter os dados primários de observação e coleta ou de compartilhá-los com outros pesquisadores. Com este intuito, através das TICs, foram criados softwares, sites científicos e herbários virtuais que atualmente são considerados como infra-estruturas de pesquisa (Tabela 1).

Tabela 1 - Ferramentas científicas utilizadas na pesquisa da Biodiversidade.

Site	Endereço eletrônico
Global Biodiversity Information Facility - GIBIF	http://data.gbif.org/
Portal periódicos CAPES	http://www.periodicos.capes.gov.br/
ScienceDirect	http://www.sciencedirect.com
GOOGLE	http://www.google.com
Cyberliber - An Eletronic Library for Mycology	http://www.cybertruffle.org.uk/
Biodiversity Heritage Library	http://www.biodiversitylibrary.org/
Encyclopedia of Life	http://www.eol.org/
PUBMED	http://www.ncbi.nlm.nih.gov/
Protein Data Bank (PDB) - Protein Families	http://www.rcsb.org/pdb/
Database (PFAM)	http://www.sanger.ac.uk
Swiss -Prot	http://bo.expasy.org/sprot/



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias da Informação e da comunicação no estudo da Biodiversidade constituem em grande avanço nas pesquisas científicas e tecnológicas. Com a evolução tecnológica e demanda científica a promessa do fortalecimento da ciência e benefício da sociedade. Desta forma deve ser estimulada com apoio do domínio público e privado para promover mais rapidamente o retorno do investimento a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANHOS VP, CANHOS DAL. The BIN21 Experience: International Cooperation and Local Efforts presented at the 3rd Meeting of the Subsidiary Body on Scientific, Technical and Technological Advice (SBSTTA). Montreal, setembro de 1997.
- CANHOS, D.A.L., CANHOS, S., CANHOS, V.P. 2004. Coleções biológicas e sistemas de informação. In: Workshop Diretrizes e Estratégias para a Modernização de Coleções Biológicas Brasileiras e a Consolidação de Sistemas Integrados de informação sobre Biodiversidade Documentos. Centro de Referência em Informação Ambiental (CRIA). <http://www.cria.org.br/cgee/col/documentos> (último acesso em 18/07/2009).
- CAUSAY, D.; JANZEN, D.H.; PETERSON, A. T.; VIEGLAIS, D.; KRISHTALKA, L.; BEACH, J.H. & WILEY, E.O. 2004. Museum collections and taxonomy. *Science* 305: 1105-1107.
- PEIXOTO, A.L. & MORIM, M.P. 2003. Coleções botânicas: documentação da biodiversidade brasileira. *Ciência e Cultura* 55(3): 21-24.
- PINHEIRO, A. L.; ALMEIDA, E. C.. Fundamentos de Taxonomia e Dendrologia Tropical. 2. ed. Viçosa: SIF, v. 500. p.188, 2000.



A ELABORAÇÃO E USO DIDÁTICO DO HIPERTEXTO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*Aurea Maria Carlos, Rosineide Dos Santos
Pessoa, Simon R. Melo*

INTRODUÇÃO

A construção, tratamento e divulgação da informação ocorrem de diversas maneiras e em parcerias conjuntas, respeitando formas, expressões e meios de comunicação. Sua estrutura significativa está relacionada a valores culturais e regras sociais além de respeitar as normas linguísticas e conjunto de linguagens. Na sociedade atual essas informações têm sido desencadeadas, principalmente, através de endereços eletrônicos, a exemplo da internet que hoje é considerada o meio mais rápido e acessível a usuários.

A internet está dentro de um contexto social e institucional que contribui com a socialização dessas informações. Um dos modelos mais interativo disponibilizado tem sido o hipertexto. Os sites públicos e privados tem se utilizado desse formato, em uma intenção publicitária e educacional, para que o usuário, ao entrar em uma página eletrônica, possa, através de links, visitar outras mais.

Todos que fazem uso da internet, de uma forma ou de outra tem experimentado o modelo hipertexto, principalmente quando se utiliza dos links nos formato de imagem, texto, vídeo e até do próprio endereço eletrônico. Porém todo uso tem sido feito prevalecendo apenas a comodidade do usuário sem a percepção da própria importância que tem o hipertexto. O hipertexto enquanto ferramenta de aprendizagem poderá propiciar um espaço para que o conhecimento aconteça de forma incidental e por descoberta.

Mas como essa tendência tem sido conjeturada no contexto educacional? O hipertexto tem sido ponto de pauta no planejamento e desenvolvimento de cursos à distância, facilitando a informação aos cursistas localizados em diversos pontos distintos. As propostas de formação continuada para professores, nessa modalidade, têm apontado para apropriação desse modelo por acreditar que o hipertexto possibilita a autonomia do sujeito e contribui para as estratégias individuais de ensino-aprendizagem. Uma experiência feita com professores cursistas em Educação a Distância- EAD¹ levou ao desenvolvimento de uma oficina que pudesse colaborar na elaboração e uso didático do hipertexto. O objetivo era orientar o professor cursista na pesquisar em arquivos acadêmicos com hipertexto, levá-lo a elaborar seu próprio documento hipertexto e oferecer alternativas didáticas para sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em meio a uma verdadeira avalanche de informações em formato digital disponibilizada na internet é possível perceber uma nova dinâmica de pesquisa que permite caminhar entre

¹O curso é uma iniciativa do MEC/Proinfo com carga horária de 120 horas sendo: 72h a distancia e 48h presenciais (em 12 encontros com carga horária de 04h) distribuído em 04 Unidades.



essas informações, através de links ou hiperlinks². Quando isso acontece, novos caminhos aparecem, levando o sujeito a avançar no assunto pesquisado, buscando novas informações e construindo conhecimento. É dessa maneira que a informação/conhecimento está representada na internet, na forma de hipertexto. Segundo TORNAGHI (2003): Os hipertextos não nasceram com a Internet, mas se popularizaram com ela (p.168). Mas essa é apenas um das modalidades da sua eficácia observado por ele. A forma dedutiva de representar o conhecimento se aproxima bem do pensamento humano: não ocorre de forma linear. Pensamos, construímos conhecimentos, construímos significados (e compreendemos as coisas que nos rodeiam) estabelecendo correlações, fazendo inferências. (p.169). O hipertexto permite uma conexão que esteja representada de maneira concreta e operacional. Quando lemos um hiperdocumento fazemos ligações, seguimos um caminho peculiar que nos remetem a uma visão particular, estabelecendo outras ligações de maneira que possamos compreender o conhecimento ali representado. Considerar esses aspectos no contexto educacional, especificamente, na formação do professor é favorecer uma nova didática que segundo Almeida (2003): rompe com sequência estáticas e lineares estabelecidas previamente.

A apropriação desse recurso fará o professor articular um ensino montado em pesquisas. A metodologia de hipertexto em sala de aula levará o aluno a diversas fontes (imagem, textos, vídeos...) que colaboram com o estabelecimento de novas articulações com o conhecimento. A partir daí construirá, coletivamente, o conhecimento e acabará aprendendo mais. Podemos arriscar em dizer que esse é um tipo de aprendizagem experiencial, pois na visão de Gil (2007), se desenvolve com os mais diversos propósitos para o desenvolvimento pessoal. (p.215). Portanto a formação do professor neste aspecto deverá impulsionar a utilização desses recursos como elementos importantes em sua prática na educação.

METODOLOGIA

A população para este estudo, de cunho qualitativo, foi composta pelos professores participantes do Curso a Distância: Tecnologia na Educação - Ensinando e aprendendo com as TICs (turmas: 1A, 1B e 2A) promovido pelo NTECI³ sob orientação do MEC/Proinfo.

Durante a execução do 1º Encontro presencial da 2ª unidade (que trata tão somente de hipertexto), os professores tutores perceberam que os professores cursistas apresentavam dificuldades em pesquisar e conceituar informações em arquivos de hipertexto. O motivo eram os links disponíveis nesses textos que dava acesso a tantos outros em uma cadeia de informações. Na pesquisa, o professor percebia o desvio de contexto e a dificuldade de entender a idéia principal. A outra dificuldade estava na elaboração do próprio hipertexto e a praticabilidade na sala de aula. Os professores tutores planejaram uma oficina⁴ abordando as três situações: pesquisar, elaborar e transpor situações para sala de aula de acordo com as circunstâncias didáticas.

Durante a aplicação da oficina os professores cursistas foram provocados a refletir sobre teorias e percepções e como estabelecer relações com a prática pedagógica. Os professores, identificados aqui por letras do alfabeto, expressaram por meio de depoimento o quanto tinha dificuldades em entender a ferramenta, muito mais em dominá-la. A seguir serão exibidas algumas das declarações feitas pelos professores cursistas no momento dessa abordagem. A professora "A" acha mais interessante, numa leitura de hipertexto, ler todo texto principal. Para ela: Se for acessando os link a medida que aparecem no texto poderá perder a essência da sua pesquisa e só então verificar se os textos vinculados continuam dentro do

²Esses links ocorrem na forma de termos destacados no corpo do texto principal dando acesso, sob demanda, estendendo ou complementando o texto principal.

³NTECI - Núcleo de Tecnologia Educacional, Comunicação e Idioma do Município de Olinda

⁴A oficina foi elaborada pelas Autoras com carga horária de 2:30h



contexto. Já a professora "B", apenas o texto principal é o que interessa. Quando não contempla, faz logo em seguida outra busca nos demais arquivos oferecidos pelo site de busca Google. Sob a perspectiva pedagógica, destacaram diferentes formas de utilização deste recurso a exemplo do Professor "C" que afirma ser válido toda e qualquer estratégia que qualifique o fazer pedagógico. Para ele: é preciso dominar a técnica, mas também utilizá-la em situações com o aluno.

Os professores cursistas tiveram a oportunidade de explorar o recurso tendo em vista compreender como pesquisar, para que elaborar, e por que integrar o hipertexto a sua prática. A partir daí a reflexão foi enfatizada em um processo de articulação entre técnica, reflexão e prática pedagógica.

RESULTADOS

Durante a aplicação final da oficina, já era possível perceber os professores cursistas manuseando a ferramenta sem maiores dificuldades. Fizeram pesquisas hipertextual focalizando o tema principal como também, utilizaram os procedimentos orientados para elaboração do próprio hipertexto. Nesse processo usaram link interagindo com outros textos disponibilizados no computador e em endereços eletrônicos. Quanto à transferência desse novo parâmetro para sua prática pedagógica, foi perpassado um sentimento de emoção pela nova descoberta. Alguns fizeram a seguinte reflexão: é uma ferramenta poderosa e eficaz no processo de ensino por que seduz, emociona e explora os sentidos e pode educar ao mesmo tempo em que diverte. A partir daí os professores serão acompanhados durante o período da unidade (se faz necessário um tempo para acomodação da aprendizagem) para verificação do comportamento do professor em relação ao hipertexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de formação continuada em tecnologia se faz necessário atentar para as necessidades apontadas pelo cursista e criar estratégias com a finalidade de superá-las. O professor é desafiado com as técnicas que vão se apresentando durante o processo de formação. Não devemos subestimar algumas complexidades das ferramentas apresentadas e sim estabelecer mecanismos que permita a apropriação com vistas à concretização dos objetivos educacionais. É preciso compreender que o hipertexto compreende um conjunto de fatores como a apropriação da própria ferramenta, formas de utilização, familiaridade do cursista com a tecnologia e sua posterior atitude. É preciso compreender que a adoção dessas tecnologias pode promover mudanças nas estruturas pedagógicas. É o que afirma Perrenoud (2001), quando diz que a profissão, em um movimento histórico, está em mutação, pois as habilidades tradicionais não são mais suficientes no mundo de hoje Esta colocação é particularmente adequada para os que trabalham também com novas tecnologias na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. Integração-projetos e currículo. Série Integração das Tecnologias na Educação, TV-Escola-SEED-MEC,2003. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>.
- GIL, Antonio Carlos. Didática do Ensino Superior. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2007.
- PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- TORNAGHI, Alberto. Computadores, Internet e educação à distância- Livro - Integração das Tecnologias na Educação. Série Integração das Tecnologias na Educação, TV-Escola-SEED-MEC,2003. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>.



ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM ARTIGOS CIENTÍFICOS DO SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

***Bruno Rodrigo Cunha de Abreu, Vanessa
Desidério***

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo conhecer o tratamento dispensado ao tema Educação à Distância em seus vários enfoques apresentado através dos anais científicos do Simpósio de Engenharia de Produção (SIMPEP), os dados coletados envolvem anais científicos publicados no período de 1999 a 2008, a pesquisa enfatiza principalmente o que foi pesquisado com o termo, quem usou e de que forma o fez, representando a evolução e o que há de mais recente em relação ao assunto. Este trabalho aborda também o uso de agentes inteligentes como ferramenta de colaboração na Educação à Distância (EAD), apresenta as instituições vinculadas ao estudo de EAD, regiões do país que mais publicam sobre o tema e quais são as ferramentas e ambientes citados nos trabalhos científicos aprovados nos anais. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, através estudo de caso, realizada por meio de pesquisa documental em dados secundários (artigos do SIMPEP nos anais de 1999 a 2008) e pesquisa bibliográfica para o referencial teórico e fundamentação dos dados e resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente artigo tem como objetivo examinar a aplicação e as propriedades do conceito Educação à Distância (EAD) abordado nos trabalhos científicos constantes nos anais do SIMPEP (Simpósio de Engenharia de Produção) ocorridos nos últimos dez anos (1999 - 2008) e disponíveis no site da UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". EAD é um tema que vem sendo inserido no ensino das graduações em engenharia de produção, assim como em outras áreas, pois com o uso da Internet e das ferramentas de Tecnologia da Informação, o profissional de Engenharia de Produção pode conviver com uma educação continuada, aprimoramento suas habilidades e competências. Para Castells (1999) embora graus mais altos de conhecimento geralmente possam resultar em melhores níveis de produção por unidade de insumos, é a busca por conhecimentos e informação que caracteriza a função da produção tecnológica no informacionalismo.

O EAD tem possibilitado maior flexibilidade e melhor economia, uma vez que o mesmo curso pode ser oferecido inúmeras vezes e para várias pessoas ao mesmo tempo. Segundo Matos (1996, p. 93), o Ensino à Distância surgiu como uma resposta dinâmica ao desafio da renovação permanente, calcada no diagnóstico situacional - perfil do participante - planejamento da aprendizagem.

METODOLOGIA

Conforme descrito anteriormente a seleção dos trabalhos objeto de análise deste trabalho



foi procedido de uma busca simples nas publicações do evento nos anais ocorridos entre o período de 1999 a 2008 (<http://www.simpep.feb.unesp.br/anais.php>), utilizando-se as palavras-chaves: Ensino, Educação, Distância, Cursos, E-learning, Tecnologia, agentes inteligentes, softwares educacionais, entre outras correlatas ao tema.

Através da busca inicial obteve-se o gráfico 1 que apresenta o número de artigos relacionados à EAD publicados no SIMPEP ao longo de 10 anos, a análise do gráfico sinaliza que há uma tendência de aumento no uso da temática nos últimos três anos (2006-2008). Apesar disso, observou-se que no período de 2001 e 2002 não houve publicações relacionadas a essa temática.

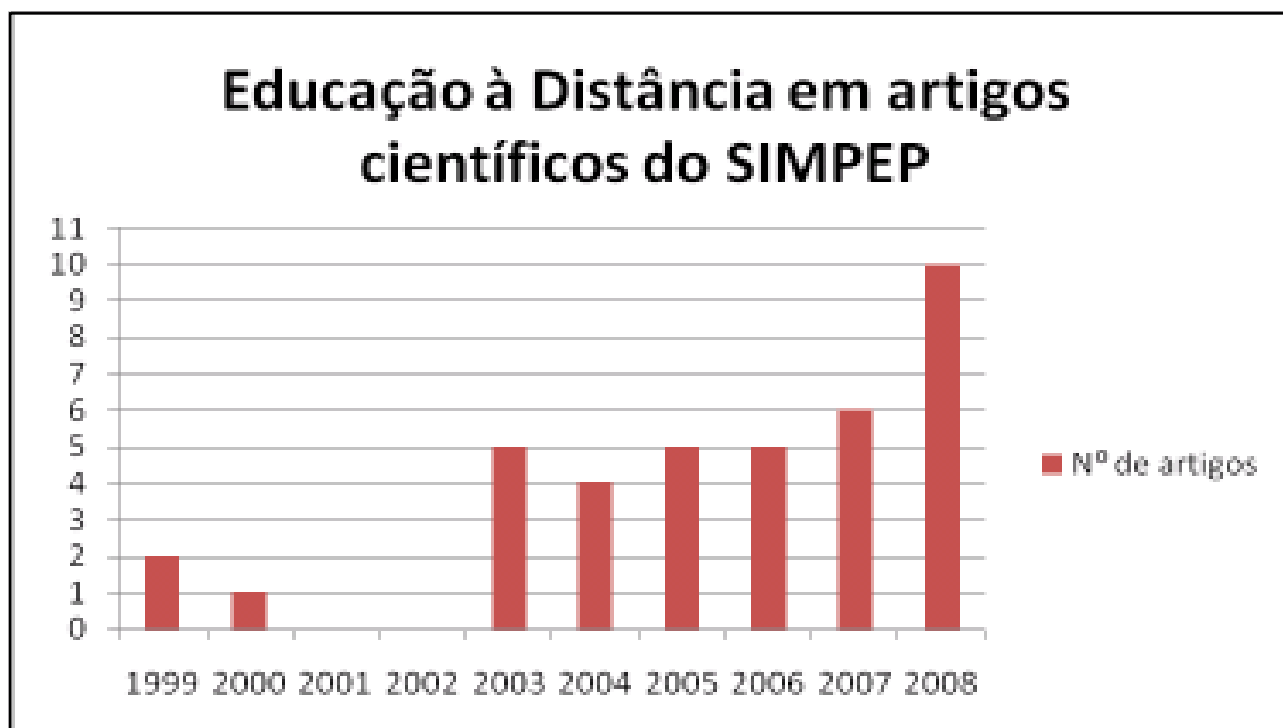


Gráfico 1 - Número de Artigos relacionados à EAD no período de 1999 a 2008.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

RESULTADOS

Ao analisar todos os artigos dos anais do SIMPEP (1999 a 2008) nas áreas temáticas: Gestão do Conhecimento, Tecnologia e Inovação, Educação em Engenharia entre outras. A análise final resultou no número total de 38 artigos não descartados.

A tabela 1 apresenta os resultados obtidos de modo preliminar na pesquisa, destacando a quantidade de artigos selecionados, o número de artigos descartados e os que compuseram a amostra, destacando o número de pesquisadores (autores e co-autores) e instituições (de vínculo do autor) envolvidas.

Nº. de artigos analisados: 50
Nº. de artigos descartados totais: 12
Nº. de artigos não descartados: 38
Nº. pesquisadores envolvidos: 108
Nº. instituições envolvidas: 44

Tabela 1 - Informações Gerais da Pesquisa - Fonte: Dados da Pesquisa/2009



Em relação à concentração de pesquisas realizadas por região, foi feita uma estratificação com base na instituição de vínculo dos pesquisadores, o gráfico 2 apresenta essa distribuição, onde observa-se a predominância da produção científica proveniente das regiões sul (22 artigos) e sudeste (12 artigos), seguidas da região norte (02 artigos) e nordeste (02 artigos); não houve artigos vinculados à região centro-oeste.

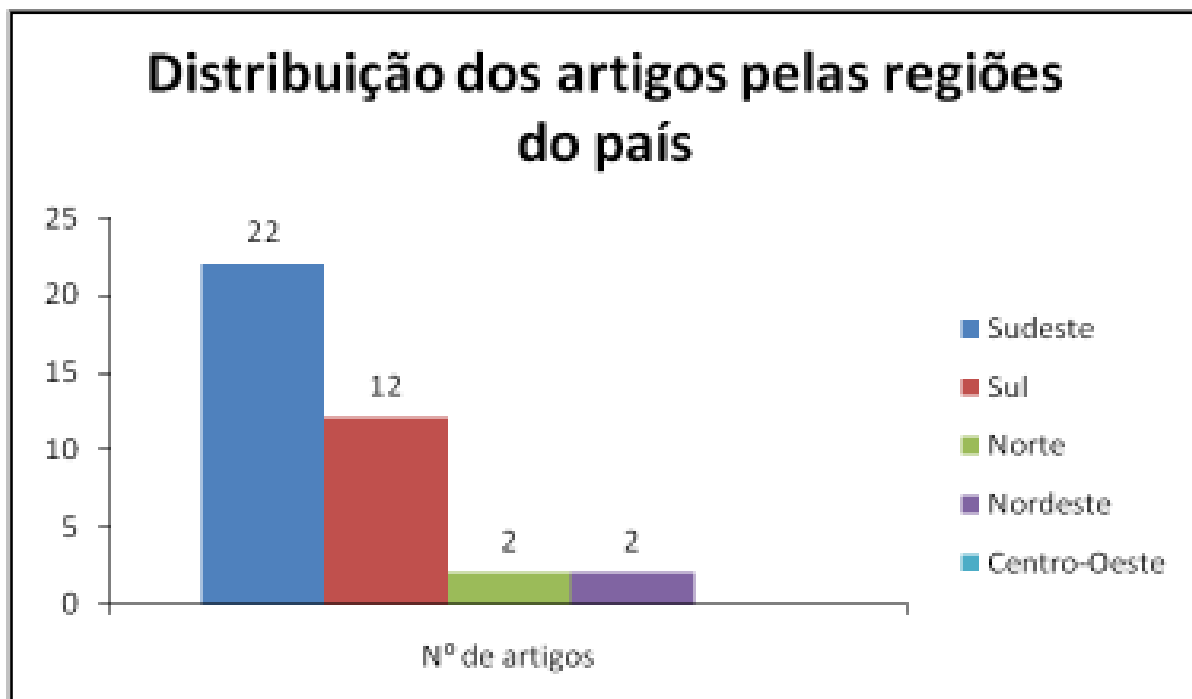


Gráfico 2 - Distribuição de artigos sobre EAD publicados no SIMPEP por Região de vínculo dos pesquisadores

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Ao analisar a natureza das instituições, verificou-se que das 44 instituições vinculadas à pesquisa, existe uma predominância nas universidades federais de ensino superior (22), seguida pelas universidades estaduais (12), centros de tecnologias (7), faculdades particulares (4), entre outras (4); conforme apresenta o gráfico 3:

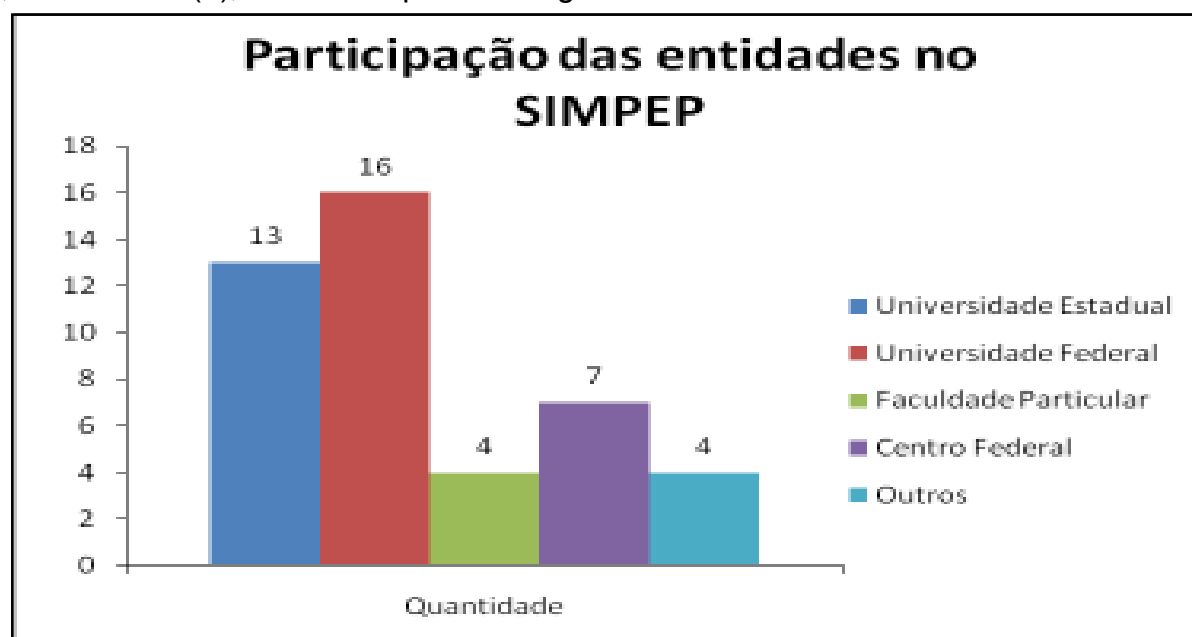


Gráfico 3 - Natureza das Instituições que participam com artigos no SIMPEP (1999 - 2008) - Fonte: Dados da Pesquisa/2009



Entre as ferramentas de EAD mais citadas, a Internet ainda é a mais utilizada, sendo citada como ferramenta básica em quatorze artigos. Em segundo lugar, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) são citados em doze artigos e foram agrupados na tabela 4. Segundo a Wikipedia (2009) essa crescente utilização dos AVAs se dá pela facilidade desses em proporcionar ambientes ao usuário-aprendiz. Atualmente existem diversos AVAs em uso, entre os mais conhecidos, o moodle se destaca em termos de uso e facilidade de acesso, uma vez que é gratuito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese este trabalho apresentou pesquisas na área de EAD, vínculos institucionais, regiões que mais desenvolveram pesquisas nessa área em relação ao SIMPEP, palavras chaves utilizadas, referências mais citadas na fundamentação da temática, tamanho dos artigos, ferramentas, ambientes utilizados e uso de agentes inteligentes.

Os resultados obtidos evidenciam o crescimento de estudos nessa área, principalmente nos últimos anos, porém o número tímido de trinta e oito trabalhos relacionados diretamente à EAD em dez anos demonstra uma carência de estudos mais aprofundados nos próximos anos. Em virtude de a pesquisa ter cunho quantitativo, as limitações da mesma se concentram na necessidade de maior aprofundamento nos aspectos qualitativos. Desse modo, recomenda-se à título de futuros trabalhos uma comparação com outros eventos similares de igual monta, posto que a comparação de eventos com o mesmo conceito Qualis podem ser um fator de diferenciação entre os eventos, caso os resultados sejam diferentes. Apesar disso, a pesquisa possibilitou uma análise da evolução do uso do termo ao longo dos anos, bem como verificou a existência de avanços metodológicos e tecnológicos relevantes; permitindo observar tendências e fazer generalizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura. 6.ed. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698 p.
- E-LEARNING BRASIL. O estágio do e-Learning nas organizações. 2008. Disponível em: <www.elearningbrasil.com.br/pesquisa/resultados/pesq_result_72.asp>. Acesso em 18 jun. 2008.
- MATOS, Francisco Gomes de. Empresa que pensa: Educação Empresarial Renovação Contínua à Distância. São Paulo: Makron Books, 1996. 261 p.
- PORTAL DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA. Notícias. 2007. Disponível em: <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br>>. Acesso em 20 dez.2007.
- RUSSEL, S., NORVIG, P. Artificial Intelligence: A Modern Approach. Prentice Hall, 2003.
- SHOHAM, Y. Agent-oriented programming. Artificial Intelligence, 60, 51-92, 1993.
- WIKIPEDIA. Ambiente virtual de aprendizagem. 2009. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ambiente_virtual_de_aprendizagem> Acesso em 10 abr. 2009
- WOOLDRIDGE, M. An Introduction to MultiAgent Systems. John Wiley & Sons, LTD. 2002.



EDUCAÇÃO INDIGENISTA: O TEMA AUSENTE NA MAIORIA DAS SALAS DE AULA EM PERNAMBUCO

Célia Maria Martins de Souza

INTRODUÇÃO

No Brasil vivem aproximadamente 460 mil índios, são 225 sociedades indigenistas espalhadas em todo o território nacional, isto perfaz cerca de 0,25% da população nacional, vale salientar que tais dados só referendam tão somente os povos indígenas que vivem em aldeias. Sabemos, no entanto que além destes, temos entre 100 e 190 mil índios vivendo fora dos territórios indígenas, boa parte nas áreas urbanas.

Há também os índios que ainda não foram contatados, existe uma estimativa de que perfazem 63 povos fora os grupos que buscam, pelos meios legais, o reconhecimento de sua condição indígena.

Mas o que é ser índio?

O antropólogo Darcy Ribeiro baseou-se na definição apresentada pelos participantes do II congresso Indigenista Interamericano, no Peru (1949) para definir culturas e línguas indígenas do Brasil:

" [...] aquela parcela da população brasileira que apresenta problemas de inadaptação à sociedade brasileira, movidos pela conservação de costumes, hábitos ou meras lealdades que a vinculam a uma tradição pré - colombiana"; ou , ainda mais amplamente: " índio é todo indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade pré - colombiana que se identifica etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com que está em contato".(RIBEIRO, 1949).

Desta forma, faz - se necessária avaliar como a abordagem didática do conteúdo indigenista esta ocorrendo pelo ponto de vista dos professores da rede privada de ensino que lecionam as disciplinas de História, Geografia, Literatura e Língua Portuguesa, demonstrando, assim, a ocorrência ou não de temas indigenistas nas salas de aula apropriada e inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os índios são observados por boa parte da sociedade brasileira ou com o olhar preconceituoso ou de maneira idealizada (Melatti, 1983).

Normalmente as populações rurais são o estratagema da sociedade que apresentam esse olhar preconceituoso por conviverem diretamente com os índios.



Vale ressaltar que as populações rurais são, quase sempre, dominadas ideologicamente, bem como, politicamente e principalmente economicamente pelas elites municipais que alimente fortes interesses nas terras indígenas e em seus recursos ambientais (minerais, madeiras, fauna e flora), e por isso mesmo exercem uma influência consubstancial na posição preconceituosa dessa população rural (Demarquet, 1986).

A disputa por espaços e direitos entre povo rural e índio é bastante fomentada nestas regiões, gerando ainda mais confronto.

A classificação das línguas indígenas faladas em território nacional foi estabelecida pelo lingüista aryon Dall' Igna Rodrigues, sendo esta classificação a mais utilizada pela comunidade científica que procura dedicar seus estudos pertinentes às populações indígenas.

METODOLOGIA

Como objeto de estudo foram selecionadas cinco escolas pertencentes a rede privada de ensino da cidade de Olinda, donde de cada instituição foram selecionados quatro professores de disciplinas tais quais, História, Geografia, Literatura e Língua Portuguesa. Assim perfazendo um total de 20 professores observados sob o aspecto conteudista "abordagem da temática indigenista".

Os professores focos do estudo tiveram observados seus planos de aula, bem como os conteúdos estabelecidos e ministrados no decorrer do primeiro semestre de 2009. E avaliados sobre a forma como o conteúdo "índios" era abordado durante o período de execução da pesquisa.

RESULTADOS

Sob o ponto de vista dos docentes em geografia a demarcação de terras indígenas, as riquezas minerais, vegetais e animais, bem como a extração de madeira de áreas indígenas, são assuntos não recorrentes em seus planos de aula com o foco na sua relação com os indígenas.

Na análise dos planos de aula dos docentes de história a participação dos índios no que refere-se a aspectos que permeiam desde o nome de lugares até a participação ativa destes em fatos históricos são ignorados em suas aulas.

Literariamente falando, os professores de Literatura tratam do tema indigenista com muito mais propriedade, pois falam do Quinhentismo brasileiro (crônicas do descobrimento), bem como ao se reportarem ao Romantismo, a presença marcante do heroísmo indigenista tem sua singularidade apesar de ser idealizadora. Pode - se observar também que no Modernismo nacional o tema é muito freqüente, faltando apenas atualizar as informações. Ficando o tema indigenista ligado a fatos passados.

Os docentes de Língua Portuguesa não fazem relação alguma da formação da língua nacional contemplando as raízes indígenas (Tupi, Guarani, ...), referendando os troncos lingüísticos que edificam a língua nacional sendo esta língua resultante da fusão das línguas indígenas, portuguesas, africanas e moçárabes, sendo boa parte dos vocábulos de uso cotidiano de origem indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro dos aspectos explorados e com base nos dados obtidos, obtive - se como conclusões:



- Os temas da cultura indigenista são pouco mencionados em sala de aula, ficando restritos em sua maioria das vezes as aulas de literatura, sendo discutidos apenas em datas comemorativas e alusivas a um "dia do índio";
- Professores de disciplinas que apresentam cunho histórico devem relacionar fatos a participação dos índios diretamente nestes, fato não observado. Em nenhum dos planos observados dos professores de história a temática "participação do índio nos fatos observados" esteve descrita;
- Docentes de disciplinas ligadas as áreas ambientais também não mencionam a ligação ativa dos índios com os ambientes físicos analisados e estudados, sendo simplesmente ignorados como componentes que participam ativamente dos processos transformadores dos biomas analisados;
- No que refere - se a Língua portuguesa, os profissionais desta área não fazem relação alguma da formação da língua nacional com a participação dos troncos lingüísticos indigenistas, efetivamente.

Por fim, quase sempre, nas escolas o dia do índio (que é todo dia), "é comemorado" com uma exposição dos artefatos produzidos por eles e a situação que se apresenta é intrigante, porque os atores do nosso enredo parecem colocados numa vitrine, sua imagem, sua história, seus mitos e crenças são postos ali, naquela vitrine como um ato de piedade e benevolência, nunca como algo que passe pelo crivo do respeito e da consciência crítica, de um olhar voltado para nossa história, pelo reconhecimento de um povo que perfaz um traço marcante da (s) nossa (s) múltipla(s) identidade(s).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Câmara, Junior J. Mattoso. Introdução das línguas indígenas brasileiras. São Paulo, Cultrix, 1988.
Demarquet, Sônia de Almeida. A questão indígena. Belo Horizonte, Ed. Vigília, 1986.
Melatti, Júlio Cesar. Índios do Brasil. São Paulo, Ed. Hucitec, 1983.
Rodrigues, Aryon Dall'Igna. Línguas brasileiras. São Paulo, Ed. Loyola, 1986.
Silva, Aracy Lopes (org.). A questão indígena na sala de aula. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.
Schaden, Egon. Aculturação indígena. São Paulo, Ed. Livraria Pioneira, 1969.
_____. Homem, Cultura e Sociedade no Brasil (e estudos brasileiros), Rio de Janeiro, Vozes, 1972.
Saussure, Ferdinand de. Curso de Linguística geral, São Paulo, Cultrix, 1988.
Villas - Boas, Orlando e Cláudio. Xingu (Os cantos do Tamoin). Ed. Kuarup, 1986.



A VALORIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DA LIBRAS: ÊNFASE NAS ESPECIFICIDADES FAVORECE A COMUNICAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES

Danielle Caruline Sena da Silva, Eurides Bonfim de Melo, Claudia Cristina França de Alcântara e Maria Andréa da Silva

INTRODUÇÃO

A partir de uma pesquisa sobre as dificuldades encontradas pelos professores e intérpretes (estagiários), da Rede Municipal de Camaragibe, quanto ao ensino dos alunos com deficiência auditiva, foi observada a existência de Programas de Formação Continuada, realizadas pelo próprio Município, estes professores recebem alguns esclarecimentos e orientações sobre algumas didáticas que irá contribuir para um melhor desempenho das crianças com deficiência auditiva.

No entanto, durante a pesquisa com os professores, foi constatado a ausência da compreensão da importância da gramática da LIBRAS, pela maioria destes professores, os quais utilizavam de sinais aleatórios, com o objetivo de se comunicar com estas crianças e em muitos momentos de alfabetizar as crianças surdas em sua língua materna.

Com isso, se faz necessário alertar os docentes, os intérpretes, alunos de licenciatura e a sociedade em geral, para a importância da gramática desta língua, a qual é representada como a segunda língua brasileira.

A maior preocupação deste trabalho é como a LIBRAS está sendo ensinada, pois os envolvidos com esta língua, como responsabilidade, devem buscar uma formação adequada, sempre buscando enfatizar a importância das especificidades dessa língua, de modo que não se valorize apenas a aquisição dos sinais descontextualizados, e sim, da compreensão de sua gramática, e seus parâmetros.

Para compreender melhor: os sinais em LIBRAS representam o que as palavras ou itens lexicais, representam para as línguas oral-auditivas, ou seja, nada adiantaria a aquisição das palavras soltas, se não existissem as combinações entre os contextos e as formações textuais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Refletindo sobre as fundamentações da Educação Inclusiva, a partir do foco na educação dos surdos, percebe-se que no Brasil existe uma política voltada para a questão da inclusão, com legislações específicas que asseguram o direito das pessoas surdas a terem um modelo lingüístico específico, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), a qual possui códigos visual-gestuais.

Apesar disso, ainda é desconhecida, por uma maioria, de profissionais e estudantes que fazem parte desse Universo Lingüístico, quanto às questões dos parâmetros, e dos aspectos gramaticais que enreda um Universo dinâmico em sua construção.



Nos últimos anos, o interesse de ouvintes, pela aprendizagem da LIBRAS, cresceu bastante desde a aprovação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

Com isso, podemos apontar inúmeras contribuições para uma educação com um aspecto mais humano e que valorize as diferenças, tanto para os surdos, quanto para os ouvintes, já que, percebendo a existência de culturas diferentes e principalmente compreendendo seus valores e suas contribuições, se torna simples entender que a diversidade é comum e com a qual poderemos conviver muito bem.

Mesmo com todas essas contribuições positivas, conseqüentes do interesse dos ouvintes pela LIBRAS, surge uma preocupação com a valorização das especificidades lingüísticas da língua, ou seja, seus parâmetros.

Além dos docentes terem a responsabilidade de fazerem algumas adaptações em suas aulas para o acolhimento das crianças surdas em suas aulas, de forma produtiva e não só física, ele precisa ainda, manter uma relação de comunicação, ou seja, aprender a LIBRAS, no entanto como, muitos não possuem uma formação nesta língua e os intérpretes, por sua vez, não possuem a formação didática adequada, infelizmente a LIBRAS acaba por ser ensinada de forma superficial, não proporcionando uma compreensão da riqueza de informação que esta língua traz com sigilo, a final, a LIBRAS é uma língua como qualquer outra, se destacando por ser visual-gestual.

Relacionando mais uma vez com o Português, pode-se se dizer que os morfemas e os fonemas e proporcionam a articulação das palavras para uma possível combinação e compreensão do contexto na língua falada, em LIBRAS, são representados pelos cinco parâmetros existentes, os quais, são denominados pelos autores como: Configuração das mãos (C.M.), Ponto de Articulação (P.A.), Movimento (M), Orientação (O) e Expressão facial e/ou Corporal (E).

Em fim, pode-se dizer que é importante estudar as repercussões que a desvalorização desses parâmetros pode acarretar na aprendizagem desses alunos, e conseqüentemente nas limitações que futuramente irão adquirir no que se diz respeito à comunicação.

METODOLOGIA

Buscar os conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais, explorando os seus fundamentos históricos, enfocando nas questões de variabilidade lingüística, com mecanismos que norteiam as situações de ensino-aprendizagem, de forma que proporcione uma compreensão à importância dos parâmetros desta língua.

Como também, buscar maneiras de se proporcionar a comunicação entre surdos e ouvintes; e apontar como negativo a docência da LIBRAS, sem a real compreensão de sua gramática e de suas variabilidades, trabalhando diretamente com as professoras da rede de ensino, as suas dificuldades com essa língua e o que podem fazer para contribuir para o ensino das crianças surdas, mesmo com a sua falta de formação na LIBRAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, pode-se observar a forte necessidade e interesse das professoras da rede municipal de Camaragibe, em contribuir como o ensino das crianças surdas, no entanto, a falta de compreensão da LIBRAS, e principalmente dos seus parâmetros (gramática), como também, foi observado a falta de recursos, materiais didáticos, paradidáticos, lúdicos e eletrônicos, para o auxílio do docente nas aulas, utilizando "um pouco" do que compreendem da LIBRAS.



No entanto, com esta pesquisa, observamos que além de enfatizarmos a necessidade do estudo da gramática da LIBRAS, como o estudo da Língua Portuguesa, podemos almejar um futuro trabalho para esta mesma abordagem dos parâmetros, mas, com um foco familiar, mostrando a necessidade e a eficiência na educação dessas crianças e o papel da família nestes casos.

AGRADECIMENTOS

Para este trabalho, tivemos como fundamental a contribuição das duas professoras a rede municipal de Camaragibe, as quais não se intimidaram e nos expôs suas limitações, suas aflições e suas capacidades, no que se refere a didática e a adequação de suas aulas para os alunos surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTELHO, Paula. Segredos e silêncios na educação dos surdos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Língua Brasileira de Sinais. Brasília, V. III, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Especial. Deficiência auditiva. Brasília, V. I, 1997.
- FALCÃO, Luiz Albérico. Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: Um olhar reflexivo sobre a inclusão. Recife: S.A. 2007.
- SEMINÁRIO NACIONAL INES. Anais do Seminário do INES: Surdez Diversidade Social. Rio de Janeiro, 2001.



CONSTRUÇÃO DE QUESTIONÁRIOS EM EDUCAÇÃO: INSTRUMENTO DE AUXÍLIO NO DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS COMPUTACIONAIS PARA APOIO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO PRIMEIRO E SEGUNDO CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Delmar Broglio de Carvalho, Albano de Goes Souza

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma proposta de construção de questionários em educação, para auxiliar no desenvolvimento de ambientes computacionais como apoio no processo ensino-aprendizagem da matemática no primeiro e segundo ciclo da educação básica, com o foco no educador. O trabalho proposto é uma das etapas do projeto intitulado "Desenvolvimento de um Ambiente Multimidiático Utilizando Tecnologias de Realidade Virtual para Aplicação na Educação Básica", cujo o objetivo é construir uma solução em software livre para auxiliar os professores do primeiro e segundo ciclo da educação básica no processo educativo da ciência matemática. E para tal finalidade, faz-se necessário realizar um levantamento das práticas educativas sobre os conteúdos adotados nas aulas, bem como as metodologias e as particularidades presentes no ensino da matemática e para atingir tal objetivo, a confecção de questionários que envolva a coleta de todos os dados necessários é essencial. Portanto, a proposta deste trabalho é demonstrar os procedimentos na elaboração dessa ferramenta de coleta de dados, pois o mesmo fará a função de elo de interlocução entre o educador, os processos educativos e a equipe técnica, principalmente profissionais das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para que se possa compreender a construção de questionários no escopo da pesquisa educacional faz-se necessário discutir as principais tendências teórico-metodológicas que influenciam o seu desenvolvimento. Assim, quando o pesquisador define o seu objeto de estudo deve ter em mente que a pesquisa não é simplesmente um levantamento histórico e/ou estatístico de dados e sim "um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento" (ANDEREGG, 1978 apud LAKATOS e MARCONI, 2006).

Nessa ótica Lüdke e André (2005), defendem que "para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele [...] isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisas a determinada porção do saber". Dentro desse contexto, o agente-pesquisador deve ter em mente que seu papel é "justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que



serão estabelecidas a partir da pesquisa" (LÜDKE e ANDRÉ, *ibidem*.).

Segundo os estudos de (MELO FILHO, 2002), (FRAGA, 1988), (ZUNINO, 1995) sobre o ensino da matemática é visto que a disciplina passa por um momento de crise com relação ao seu papel dentro da educação básica. Novas propostas são estudadas no sentido de reavaliar essa situação, entre elas, podemos destacar a utilização de sistemas computacionais, os quais podem ser considerado um novo paradigma na busca pela melhoria nas condições atuais do ensino, porém, Gravina ; Santarosa (1998) propõem que "[...] os ambientes informatizados, [...], por si só, não garantem a construção do conhecimento. Para que haja avanço no conhecimento matemático, é importante que o professor projete as atividades a serem desenvolvidas. Uma tarefa difícil é conciliar o que se julga importante a ser aprendido (e é matemática socialmente aceita que fornece os parâmetros para tal) com a liberdade de ação do aluno".

Contudo, Almeida (1988) afirma que "não compete á indústria [...] de informática o traçado das direções pedagógicas nem do rumo político do uso do computador como instrumento auxiliar no processo ensino-aprendizagem", tal competência deve ser delineadas por "equipes interdisciplinares compostas de sociólogos, psicólogos, pedagogos, informatas , filósofos e professores das áreas específicas".

METODOLOGIA

A construção e a aplicação de questionários em educação, proposto neste trabalho, têm a finalidade estudar as condições atuais do ensino da matemática no primeiro e segundo ciclo da educação básica, assim, faz-se necessário a visita in-loco de escolas da rede pública de ensino da cidade de Feira de Santana para a utilização do instrumento em questão. Por tratar-se de um município com um número elevado de escolas, próximo de 261 unidades de acordo com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI, 2008), optou-se utilizar da técnica de Amostragem Probabilista Aleatória Estratificada (LAKATOS, 2006), pois permite considerar determinadas características na seleção do grupo a ser estudado sem perder a qualidade das informações coletadas. Essa técnica consiste em dividir a população (no caso as unidades escolares do município) em grupos menores, ou subpopulação, selecionando uma amostra representativa de cada grupo a partir de características pré-estabelecidas pelo pesquisador (SANTOS, 2009).

Com base nessa técnica foi estipulado quatro quadrantes educacionais do município (ver Figura 1.0), dos quais, em um primeiro momento, serão selecionadas trinta unidades educacionais com a característica de possuir laboratório de informática. A determinação do número de escolas a serem pesquisadas foi calculada a partir da técnica de tamanho de amostra para pesquisa em ciências sociais (BARBETTA, 2006). Esse processo é necessário para obter um número de informações relevantes/significativas sobre o universo educativo de Feira de Santana de forma a estabelecer um nível de confiabilidade dessas informações. Esse procedimento também é justificado na finalidade de selecionar tanto, escolas da zona urbana, quanto da zona rural, pois a finalidade é estudar o universo docente do município como um todo.

O questionário é uma técnica de observação direta extensiva (SANTOS, 2009), sendo assim, sua aplicação ocorrerá da maneira direta, onde, o pesquisador irá até a unidade escolar explicar os objetivos do projeto, bem como, o levantamento dos dados em questão, após isso será fornecido ao gestor e aos professores o questionário em si e sendo estipulado um prazo de sete dias úteis para que o mesmo seja respondido, uma vez esse período terminado, novamente o pesquisador retornará a escola e recolherá o material.



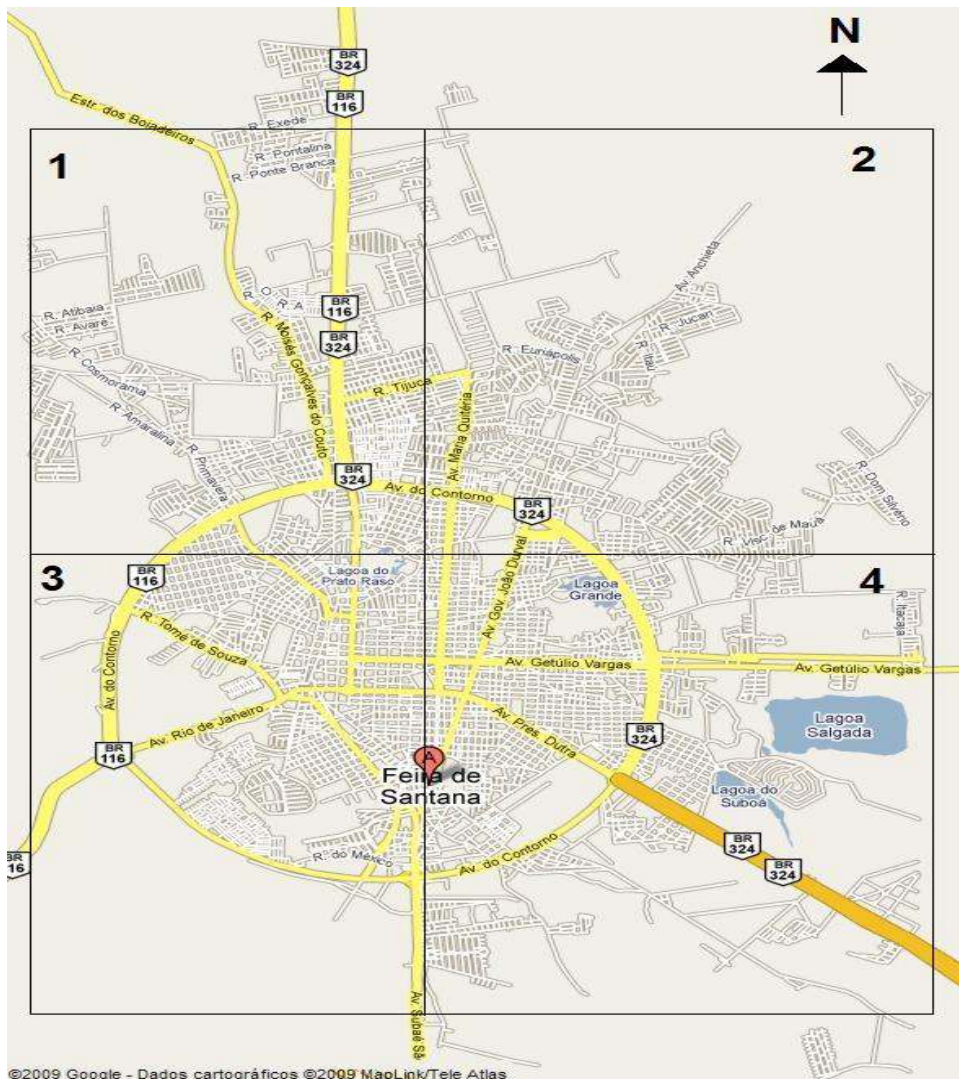


Figura 01. Quadrantes Educacionais do Município

Fonte: Google Maps - www.maps.google.com.br

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, a educação passa por um processo de argüição sobre sua funcionalidade em nossa sociedade informatizada. E, dentro desse contexto está presente a importância dos alunos internalizarem os conhecimentos construídos por essa sociedade ao longo dos séculos. Os conteúdos matemáticos são um exemplo dessa padrão, porém, os últimos dados estatísticos comprovam que a matemática está entre as disciplinas que os alunos encontram maior dificuldade para o seu aprendizado. Observa-se que a partir de debates e estudos específicos surgem alternativas para alteração desse quadro, e a construção de ambientes computacionais para utilização nas séries iniciais podem consideradas uma alternativa de "atrair" o aluno e despertar seu interesse para a educação e em especial para a ciência matemática. Porém, vale ressaltar que os professores que irão manipular essa nova proposta deve estar preparados e familiarizados com as TIC's, sendo assim, necessário uma formação docente que realmente contemple essa particularidade.

Por fim, propostas de ensino que visam incorporar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no contexto educacional público são validas no sentido de re-significar e valorizar esse espaço perante o aluno e a sociedade, personagens cada vez mais desmotivados



pelo atual modelo de ensino. E que, apesar de acreditar-se que as TIC's são excelentes ferramentas para auxiliar o trabalho docente, este projeto visa desmistificar a questão que essas tecnologias em si que irão solucionar todos os problemas da educação e sim difundir a proposta de formação docente inicial e continuada de qualidade, a partir de políticas públicas para a educação e tecnologia.

AGRADECIMENTOS

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pois a partir do edital 004/2007, termo de outorga 0046/2008, possibilitou a execução deste projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Fernando José de. Educação e Informática: os computadores na escola. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- BARBETTA, Pedro Alberto. Estatística Aplicada às Ciências Sociais. Florianópolis: Ed.UFSC, 2006.
- FRAGA, Maria Lúcia. A Matemática na escola primária: uma observação do cotidiano. São Paulo: E.P.U, 1988.
- GRAVINA, Maria Alice ; SANTAROSA, Lucila Maria. Aprendizagem da matemática em ambientes informatizados. Revista Brasileira de Informática na Educação, PGIE-UFRGS, Vol. 2, n. 1, p. 73-88, 1999.
- LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli. E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 9ª reimpressão. São Paulo: 2005.
- LAKATOS, Eva Maria ; MARCONI, Marina de Andrade . Técnicas de Pesquisa: planejamento execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MELO FILHO, Josias Alves de. Educação matemática e exclusão social : tratamento diferenciado para realidades desiguais. Brasília: Plano, 2002.
- SANTOS, Izequias Estevam dos. Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica. 6ªed. Niterói:Impetus, 2009.
- SEI. Anuário Estatístico da Bahia do ano de 2006. Bahia: SEI/Superintendência de Estudos Economicos e Sociais da Bahia, 2008.
- ZUNINO, Delia Lerner de. A matemática na escola: aqui e agora. Tradução. Juan Acuña Llorens. 2ªed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.



QUALIFICANDO O JOVEM PARA O PRIMEIRO EMPREGO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

Eber Gustavo da Silva Gomes

INTRODUÇÃO

O presente projeto contempla a oferta de curso na modalidade a distância voltada para a qualificação de jovens para o mercado de trabalho, direcionado aos conhecimentos específicos na área de Operadores de Supermercados. O público caracteriza-se numa faixa etária de 16 a 24 anos que não tenha, anteriormente, trabalhado com carteira assinada. Logo, oferecerá oportunidade para que venha ter experiência comprovada, visto que se exige estágio supervisionado. Portanto, serão ministradas aulas de forma teórica e prática. A teórica será trabalhada no Ambiente de Verificação da Aprendizagem (AVA) e, a qualificação prática em uma Empresa que aceitar parceria com o curso, visando que os alunos possam executar suas funções atribuídas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na sociedade atual em que vivemos, infelizmente, ainda é agravante identificar jovem sem emprego digno, principalmente para as classes populares, que muitas vezes estão excluídas socialmente pela marginalização e violência.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), toda criança e jovem deve ser assegurado não só no papel, mas na prática o acesso a condições digna de vida, com boa formação educacional, moral, física e psicológica para ter igualdade de condições de acesso ao mercado de trabalho (ECA Capítulo IV, Art. 53).

Inclusive, o governo tem se preocupado em oportunizar aos jovens a prática da teoria estudada, criando programas específicos, visando mudar esta realidade. Exemplificamos com o Programa Nacional de Primeiro Emprego (PNPE).

A Lei 10.748, de 22 de Outubro de 2003, cita a criação um programa de estímulo ao primeiro emprego para os jovens, sendo posteriormente alterada pela Lei 10.940, de 20 de Abril de 2004 e, regulamentada pelo Decreto 5.199 de 30 de Agosto de 2004. As quais objetivam:

- a promoção da inserção de jovens no Mercado de Trabalho diante da sua escolarização;
- o fortalecimento da participação da sociedade no processo de formulação de políticas e ações, visando gerar trabalho e renda;
- a promoção e a criação de postos de trabalho de jovens ou prepará-los para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda;
- a qualificação do jovem para o mercado de trabalho e inclusão social.
- atender os jovens de idade de 16 a 24 anos de idade em situações de desemprego



que não tenham vínculo empregatício anterior e que sejam membros de família com renda mensal per capita de até meio salário mínimo, incluídas nestas médias eventuais;

- estarem matriculados e freqüentando regularmente estabelecimento de ensino fundamental e médio ou que tenham concluído o ensino médio e que sejam cadastrados nas Unidades Executoras do Programa.

Sabemos que a situação de desemprego para os jovens são agravados pela falta de compromisso da família que deveria exercer seu papel de educar e conduzir a inserção social. A ausência deste papel da família, conseqüentemente, induz ao jovem à marginalização, sobretudo à criminalidade, à violência e às prostituições que, infelizmente, se apresentam como realidade atual.

Neste agravante, constatamos nas classes sociais economicamente desfavorecidas causas comuns de quadro bastante desolador, como: pai alcoólatra ou possuidor de outro vício qualquer, que contribui para a desagregação da família; pais desempregados ou vivendo de biscates; ausência de plano de saúde; falta de casa própria, que faz a escassa renda familiar ser direcionada para o pagamento de aluguel; o uso indiscriminado de compras a crediário normalmente a juros estorcidos. Enfim, uma estrutura social perversa em que o adolescente carente está inserido, permite que, nem mesmo a própria família possa orientá-lo na sua vida profissional.

Também, a crescente participação feminina no mercado de trabalho e a ausência do pai em casa, devido à separação do casal, têm proporcionado reflexos negativos na formação do jovem carente que, na maioria das vezes, fica sozinho em casa, durante grande parte do dia, sem receber o apoio diário e necessário através de conselhos, elogios, críticas, definição de limites, enfim, ações importantes na formação da personalidade do adolescente. (KALOUSTIAN, 1994).

Conjeturando sobre os aspectos citados acima, questionamos: Como o jovem, com está realidade poderá ser inscrito no mundo do trabalho? Obviamente não podemos vislumbrar boas expectativas, pois a sua postura anti-social de jovens com as formações contempladas nos últimos parágrafos, tende excluí-lo, tornando-o, gradativamente, mais distante.

Mas, também podemos ter outro foco, abrir as portas para abraçar os jovens no contexto social. Mas, direcionamos a novos questionamentos: Será que os jovens já estão inseridos no contexto da globalização, da tecnologia o qual requer o mundo do trabalho? Qual a postura profissional que os jovens adquiriram com a família? Os jovens têm sido orientados ou, até quando, teoricamente, o agente socializador será omissos nas orientações aos jovens? Os jovens sabem qual a postura profissional que o campo de trabalho lhes exigirá?

A falta de qualificação profissional para atingir o mercado de trabalho faz com que os jovens de classe média fiquem maior tempo, dependendo financeiramente dos pais, tendo o período de adolescência prolongado.

Por outro lado, por questão de sobrevivência, o jovem carente, desde muito cedo precisa enfrentar o desafio de se sujeitar a qualquer possibilidade de trabalho e acabar exercendo atividades de subempregos, como: lavador de carro, ajudante de pedreiro, vendedores ambulantes entre outros. Infelizmente, em casos extremos, envolvem-se com atividades ilícitas, como: intercessão de mercadorias roubadas, tráfico de drogas, ou mesmo, pedindo esmolas nas ruas.

Torna-se desafiante este projeto, pois, pretende-se ampliar a área de formação aos



jovens que ainda não tiveram seu primeiro emprego, visando proporcionar-lhes condições cognitivas e práticas para que possam inserir-se no mercado do trabalho através de uma qualificação profissional direcionada a operadores de supermercado.

METODOLOGIA

O projeto será desenvolvido na modalidade semipresencial. A escolha desta modalidade se dá por consequência de os jovens serem capacitados na teoria a distancia e a prática em atividades em empresas.

O aspecto teórico será ministrado a distancia desenvolvendo suas competências teóricas, através de atividades desenvolvidas em grupo e produção dos trabalhos solicitados no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

A mediação será paralela à prática, ou seja, à medida que os alunos têm suas atividades virtuais com carga horária semanal de 10 horas aulas, exatamente, para comprometer dois dias e, os demais três dias da semana para completar a carga horária na empresa, realizando o projeto na teoria e pratica, simultaneamente.

Contudo a prática, que também compõem a carga horária do curso, ficará por conta das atribuições desenvolvidas nas Empresas, com as quais entraremos em contato para obter apoio das mesmas e orientar nas atribuições avaliativas, supervisionados pelos profissionais da área Profissionalizante, fazendo um total de 60% na empresa.

O curso constará de 400 horas aulas teóricas e 600 horas de prática na Empresa, num total de 1.000 horas aula. Isto é, computados em dias, terá um tempo de duração de um ano, no qual o jovem ao final do curso terá um certificado comprovando seus desempenhos pela Instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto visa à aprendizagem de jovens que antes nunca tiveram oportunidades de ter um emprego com carteira assinada anteriormente e com este curso de Operadores de Supermercado na modalidade a distância venha a dar um salto na qualificação de seu perfil empreendedor para tal exercício profissional e cidadã, assim contemplando ao que o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) defende.

Nossos jovens precisam desse estímulo para que venham a ter uma vida digna, sociável para sentir-se inserido no contexto de cidadania e socialização para que esteja inserido no mundo do trabalho e saia de um mundo de marginalização que muitas vezes se entregam em função da ausência da educação doméstica por vários motivos e um dos fatos é a ausência das orientações dos pais e que, sobretudo por essa desestrutura familiar aderindo o mundo da criminalidade, drogas e prostituição.

Ressaltando que este curso na modalidade em EAD, não se resume a este perfil profissional, mas que se abre um "leque" para vários e outros cursos na modalidade para uma qualificação profissional aos jovens estimulando sempre ao perfil empreendedor conduzindo ao mundo profissional profícuo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Lei 10748/ 2003. Programa Primeiro Emprego. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2003/10748.htm>. Acesso em: Acessado em: 15 de Abril de 2009.

BRASIL. Lei de 10.940/ 04, de 27 de Agosto de 2004. Altera e acrescenta dispositivos à Lei no 10.748, de 22 de outubro de 2003, que cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE e à Lei no 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre o Serviço Voluntário, e dá outras providências. Acesso em: 15 de Abril de 2009.

ECA. Estatuto da Criança e Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> Acesso em: Acessado em: 15 de Abril de 2009

GRANA, Carlos Alberto. Juventude e primeiro Emprego. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/bcmt/mt_021d.pdf. Acesso em: 15 de Abril de 2009.

KALLOUSTIAN, S.M. (org.) Família Brasileira, a Base de tudo. São Paulo: Cortez, 1994. p118-122.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. A aprendizagem. In. ESPECIALIZAÇÃO em educação à distância: unidade 3 - aprendizagem e tutoria. São Paulo: SENAC, 2006. p 6-28. CD-ROM.



A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE LIVRE COMO FERRAMENTA PARA A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO PROJETO DE INCLUSÃO DIGITAL DO ESPAÇO CIÊNCIA

*Edilena Albuquerque Vieira, Rita de Cássia
Azevedo dos Santos, Antonio Carlos Pavão
(orientador)*

INTRODUÇÃO

Tem sido expressivo, no processo de construção do conhecimento, a interação com diferentes espaços que sistematizam a história, a cultura e as ciências e entre estes espaços podemos citar os museus. Tradicionalmente os mesmos eram caracterizados por possuírem um aspecto muito mais de demonstrar coleções do que por realizar um trabalho efetivo que mantenha uma relação seja direta ou indireta com o público que a eles tem acesso. Entretanto, nos últimos anos, os museus têm sido considerados espaços de trabalhos muito mais voltados para a interatividade com o público, onde este pode fazer diferentes leituras de conteúdos culturais, científicos e também sociais, fazendo relação com a realidade concreta com a qual cada indivíduo lida em seu cotidiano.

Esse trabalho dos museus, que visa atrair mais pessoas de diversas faixas etárias, com diversos níveis de conhecimento e interesses, deve ser feito de forma que seja de fato significativo para o público, retirando o estigma de que esses passeios culturais sejam feito por famílias, que é um público que vem aumentando, porém que seja também realizado por grupos escolares com o intuito de trabalhar neste espaço não-formal de educação através o currículo formal, o qual, quando circunscrito à sala de aula podem se tornar enfadonhos e monótonos. Quanto à missão dos museus, FERREIRA¹ (coordenador geral do Museu da Vida - FIOCRUZ/RJ) ressalta "o perfil e a abrangência da missão de um museu podem ter como proposta compreender as imensões históricas, culturais, científicas e políticas dos diversos níveis territoriais: local, urbano, municipal, estadual, nacional, regional e universal.

Ao trazermos isso para um museu de ciência que tem como objetivo a popularização das ciências junto à sociedade e mais ainda levar a ciência àqueles que não têm acesso a ela, é um desafio a ser superado diariamente, pois todos devem ter a consciência de que a exclusão social está na origem da maioria dos problemas contemporâneos, portanto, os compromissos dos Centros e Museus de Ciências com os programas de inclusão social devem ser reforçados, ampliados e otimizados, se queremos tratar de inclusão em um sentido mais amplo, ou seja, abranger, envolver, e estar incluído "fazer parte, pertencer juntamente com outros..."²

O Museu Interativo de Ciências do Estado de Pernambuco, o Espaço Ciência, vem, desde o início de seus trabalhos de divulgação científica, inserindo atividades de inclusão digital através do projeto Clicidadão. Tal projeto tem como principal objetivo a inclusão digital CLICidadão é de ampliar as perspectivas da melhoria da qualidade de vida de crianças,

¹FERREIRA, José Ribamar. Ciência e Inclusão Social: Reflexões e Experiências de Manguinhos. Idem. Pg. 49-57.

² Dicionário. Ferreira, Aurélio. 199:1093



adolescentes e jovens de comunidades de baixa renda, oriundos de Escola Pública, através da discussão de atitudes de respeito e preservação ao Meio Ambiente, de um olhar diferenciado sobre as relações com o meio social, de um contato lúdico e atrativo com a ciência e utilizando as tecnologias de informação e comunicação para sistematização de suas reflexões.

A partir do segundo semestre do ano de 2008, iniciou-se o desenvolvimento de um projeto voltado especificamente para unir o trabalho de divulgação da ciência no museu às atividades realizadas no Clicidadão, junto aos jovens do Ensino Fundamental II e Médio. Assim, como principal objetivo pretendeu-se desenvolver habilidades nos participantes do projeto, tais como: observação, questionamento, formulação de hipóteses, execução de experimentos, discussão a partir dos resultados obtidos e finalmente sistematização dos conhecimentos obtidos nas oficinas, utilizando o software livre.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para tornar-se cidadão nos dias atuais, é preciso não somente acesso à educação, mas também, às tecnologias de informação e comunicação (o computador principalmente), pois estas permitem um rápido acesso e de maneira atualizada das informações. Pois além de proporcionarem ao cidadão acesso a educação, como através de programas a distancia; permitem a troca de informações, através da internet; e geração de conhecimentos em comunidades virtuais.

A inclusão digital hoje é tida como um tema social tão importante quanto à saúde ou a geração de emprego. Nos projetos de inclusão digital o mais importante deve ser o foco na promoção da habilidade das pessoas em utilizarem os aparatos técnicos para sua melhoria social e de sua comunidade. "Da minha perspectiva, provavelmente a inclusão digital mais importante não é acessar uma caixa. É a habilidade de se tornar poderoso com a linguagem que esta caixa trabalha. Se não somente poucos podem escrever com esta língua, e todo o resto de nós está reduzido a ser leitores apenas"(Daley apud Lessig, 2004, p.37).

"Na era informacional, quanto mais se compartilha o conhecimento, mais ele cresce. Os softwares são os principais intermediadores da inteligência humana na era da informação. Garantir seu compartilhamento é essencial para a construção de uma sociedade livre, democrática e socialmente justa" (Silveira, 2003).

O acesso às tecnologias da informação e comunicação está relacionado com os direitos básicos de liberdade e de expressão. É por esse motivo que existe a necessidade das TIC's se tornarem ferramentas de contribuição para o desenvolvimento social, econômico, cultural e intelectual. Tal realidade está relacionada com a utilização de software livre no processo de inclusão digital, tendo em vista que o mesmo concede ao usuário a liberdade de modificar e adaptar o software de acordo com as demandas apresentadas devido ao acesso ao código-fonte. No projeto CLICidadão foi introduzido desde de 2005 o sistema operacional livre que poderá facilitar o desempenho dos jovens dentro do mercado de trabalho a partir da apropriação de mais esta ferramenta de conhecimento.

A concepção de Inclusão Digital, inicialmente, atuante no projeto era a prática da alfabetização digital, capacitando os participantes do projeto a desenvolverem habilidades técnicas para a utilização instrumental da informática.

A formação básica acontece num período compreendido em 80 h/a, com três encontros semanais, num período de 04 meses por ano. As atividades no computador são subsidiadas por debates, fundamentação teórica, vídeos educativos, aulas-passeio, jogos e pesquisas na Internet. A produção de textos - produto final das aulas - e a comunicação on line, via mensagens eletrônicas, apóia, ao mesmo tempo, a aquisição de um domínio da máquina - competência



básica para enfrentar o competitivo mercado de trabalho - e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, assim como a apropriação de novos conhecimentos nas áreas das ciências, levando os participantes a se sentirem parte deste universo.

A partir do projeto CLICidadão, desenvolvido no Espaço Ciência desde 1998, pensou-se no desenvolvimento de um estudo a partir da percepção de uma necessidade maior de inserir mais efetivamente os jovens do projeto no processo de ensino-aprendizagem da ciência que é realizada em tal museu.

A partir deste módulo, planejou-se trabalhar com as turmas do projeto de forma mais sistemática em relação ao processo de ensino-aprendizagem da ciência que é feito no museu. Dessa forma, as turmas foram divididas por nível de escolaridade e uma vez por semana, dentro do horário do curso de informática, os jovens trabalhavam uma oficina de determinada área junto com um monitor ou coordenador do museu. Na aula seguinte eram orientados a sistematizarem o que foi visto, realizando o registro utilizando-se das ferramentas da informática elaborando tirinhas.

Desta maneira poderemos avaliar como se dá essa apropriação do conhecimento científico e de que maneira cada um internaliza esses conhecimentos a partir da produção do material informativo.

Essa nova proposta foi pensada dentro da missão do próprio museu, que segundo Pavão e Lima (2003, p.164) "o Espaço Ciência tem como missão contribuir para o fortalecimento do saber científico, histórica e universalmente acumulado, através do estímulo à curiosidade científica, da popularização de informações significativas de ciência e tecnologia, do destaque à cultura e do respeito à natureza". Desta maneira pensar num projeto de inclusão digital dentro de museu de ciência e não ter um foco principalmente nas questões relativas a ciência foge um tanto do seu propósito. Desta maneira estamos buscando uma maior interação entre a ciência trabalhada no museu e os conhecimentos previamente absorvidos pelos jovens que da instituição fazem parte através de um dos seus projetos de inclusão.

METODOLOGIA

A partir do segundo semestre de 2008, dentro do projeto CLICidadão foram pensadas atividades direcionadas nos laboratórios do Espaço Ciência a partir de dificuldades encontradas em trabalhar conceitos de ciência no quarto módulo do projeto de inclusão digital. Para a realização dos trabalhos nos laboratórios, as turmas foram divididas de forma homogênea em relação à escolaridade com o intuito de facilitar o trabalho nas oficinas, visto que, em turmas anteriores percebeu-se uma grande dificuldade na continuidade do trabalho, pois devido à turma ser constituída de forma heterogênea, a construção do conhecimento se dava de forma diferenciada.

As atividades nos laboratórios aconteceram uma vez por semana e em cada semana os participantes do projeto tiveram a oportunidade de vivenciar oficinas temáticas como: energia, cuba eletrolítica, extração de DNA, pequenos arqueólogos dentre outras. Um dia antes das oficinas eles receberam orientação sobre a área que será trabalhada bem como o seu objetivo, além de serem orientados a participarem de forma efetiva para em outro momento sistematizarem o que foi observado durante as oficinas e conseqüentemente formarem seu próprio conceito científico.

As oficinas foram ministradas por uma equipe multidisciplinar composta por: técnicos em informática, pedagogos, geógrafos, historiadores, químicos, físicos, matemáticos, biólogos, e assistente social a qual foi responsável pela realização das oficinas nas áreas de: informática, cidadania, astronomia, química, física, biologia, história, geografia, matemática, dentre outras.



Como produção após a participação nas oficinas, os participantes trabalharam na construção de material informativo na divulgação científica, utilizando o software livre, principalmente o programa inkscape para sistematização dos conceitos básicos de várias áreas de Ciência.

RESULTADOS

Com base em todo o arcabouço teórico e prático apresentado na pesquisa, evidencia-se que, a partir dos trabalhos realizados pelos mediadores junto aos alunos do projeto CLICidadão, abordando conteúdos científicos através de atividades como oficinas, tais integrantes conseguem sistematizar os conteúdos utilizando-se das ferramentas da informática a partir da proposta do projeto. Outro ponto importante na análise do trabalho, a partir dos registros feitos pelos alunos, é a importância que os participantes do projeto dão ao trabalho de interação entre conteúdos científicos, o trabalho com a informática, seguindo os objetivos do projeto social e conseqüentemente a relação que os mesmos passam a fazer desses conteúdos com o seu cotidiano. Muitos relatam que é de grande relevância que o museu, sendo um espaço não-formal de educação, trate de assuntos ligados à ciência de forma mais lúdica e significativa, visando ainda a participação desses jovens, futuramente, realizando um trabalho de mediação entre público e conhecimentos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do Projeto de inclusão digital CLICidadão é de ampliar as perspectivas da melhoria da qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens de comunidades de baixa renda, oriundos de Escola Pública, através da discussão de atitudes de respeito e preservação ao Meio Ambiente, de um olhar diferenciado sobre as relações com o meio social, de um contato lúdico e atrativo com a ciência e utilizando as tecnologias de informação e comunicação para sistematização de suas reflexões. A partir do trabalho realizado, tendo ainda como intenção a continuidade do estudo, em momentos posteriores, pode-se avaliar como se dá essa apropriação do conhecimento científico e de que maneira cada um internaliza esses conhecimentos a partir da produção do material informativo, realizada pelos próprios alunos, onde há um estímulo à uma maior interação entre a ciência trabalhada no museu e os conhecimentos previamente absorvidos pelos adolescentes e jovens, através do projeto de inclusão social/digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Inclusão digital, software livre e globalização contra- hegemônica. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; CASSINO, João (Org.). Software livre e inclusão digital. São Paulo: Conrad, 2003.
- PAVÃO, A. C. , LIMA, M. E. F. C. WORKSHOP: Educação Museus e Centros de Ciência. (Org): Guimarães, V. F. , Silva. G. A. 2003.
- TAKAHASHI, T (org.) Livro Verde - Sociedade da Informação no Brasil. Brasília: MCT, 2000. 231 p.



ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA EM ESCOLAS PÚBLICA DE DIAMANTINA - MINAS GERAIS

Edilene Fernandes Tolentino

INTRODUÇÃO

A exposição da comunidade escolar às novas tecnologias de informação e comunicação tem impacto positivo na apropriação tecnológica. Nosso objetivo é analisar o uso dos laboratórios de informática em três escolas públicas de Diamantina. Utilizamos como parâmetros os estágios evolutivos do Projeto ACOT¹. O referencial teórico trabalha a partir de cinco estágios evolutivos. Cada estágio expõe comportamentos e atitudes que gradativamente incorporam as novas tecnologias. Para isto nos utilizaremos de dados oriundos de (a) entrevistas com professores, alunos, diretores de escola, mães e (b) registros de observações em campo realizadas no período de 2004 e 2005. O procedimento analítico busca as unidades significativas do discurso. Os estágios do projeto ACOT podem ser usados como parâmetros para mostrar a apropriação tecnológica nas escolas. Nas três escolas analisadas percebe-se que há uma apropriação significativa do uso das novas tecnologias em sala de aula, propiciando mudanças no ambiente escolar e mudança de postura na relação professor-aluno.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em 1985, professores de cinco escolas primárias e secundárias dos Estados Unidos se apresentaram como voluntários para começar a trabalhar no projeto ACOT. Naquela época os especialistas prometiam uma reforma no ensino com o advento das novas tecnologias educacionais. Muitos profissionais da educação repudiavam a simples idéia da lógica inflexível dos computadores orientando as mentes e hábitos de crianças. O fato era que ninguém sabia qual seria o resultado da apropriação tecnológica pelos professores e alunos. O Projeto ACOT trabalhava na perspectiva de cinco estágios evolutivos, que não apresentavam um tempo determinado. A mudança de estágios acontecia no momento em que os professores percebiam as mudanças em sala de aula com o uso das novas tecnologias. Em suma o objetivo geral do projeto foi criar diferentes formas de aprendizagem e ensino com a ajuda da nova tecnologia e não fazer com que ela determinasse o que deveria ser aprendido ou como deveria ensinar. O papel do computador e da Apple era o de ajudar ao professor a utilizá-la de forma apropriada e criativa. Esta experiência de dez anos serviu de argumento para conquistar os céticos em tecnologia na educação mostrando que é possível criar formas de trabalhar com práticas não tradicionais em sala de aula. Tomando como base a experiência do projeto ACOT e seus cinco estágios evolutivos: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação, analisei as escolas selecionadas, como se dá a relação dos sujeitos da pesquisa com o uso de

¹ACOT- Apple Classrooms of Tomorrow (Salas de Aula do Futuro da Apple) -, uma experiência de 10 anos de trabalho com computador. : (1) exposição; (2) adoção; (3) adaptação; (4) apropriação e; (5) inovação. Estas categorias derivam de registros de observação nos 10 anos de duração do projeto da Apple. Esses modelo proposto pela Apple foi usado nesta pesquisa como indicadores para análise da apropriação tecnológicas nas escolas selecionadas.



computadores e softwares no espaço escolar. Dos estágios apresentados, procuro verificar em qual, ou em quais deles, os sujeitos se encontram a partir da interação com o laboratório de informática. O primeiro deles, denominado de exposição, se refere ao primeiro contato desses sujeitos com os computadores e registra suas impressões e reações com relação a eles como, por exemplo, em relação à mudança de ambiente ou o início da utilização dos computadores nas salas de aula. O segundo estágio, a adoção, está relacionado à forma com que esses sujeitos pensam e se utilizam de diferentes estratégias em seu cotidiano no que se refere ao uso deste suporte, sobretudo na mudanças de postura com relação ao uso anterior que faziam dele. O terceiro, denominado de adaptação, se refere ao uso mais cotidiano da tecnologia, ou seja, quando esta começa a ser integrada à prática de sala de aula, mesmo que ainda prevaleçam aulas expositivas e trabalhos individuais. A apropriação, que corresponde ao quarto estágio evolutivo, se refere à dimensão mais atitudinal e busca capturar as mudanças na atitude dos sujeitos em relação ao uso da própria tecnologia. E, por fim, temos um quinto estágio, a inovação, que pontua as experiências tidas por estes sujeitos, elencando quais as mudanças que se agregaram à sua prática cotidiana, ou seja, aquilo que não utilizavam antes e que, agora, passam a utilizar.

METODOLOGIA

Durante 240 horas estive em meio à realidade de três escolas² selecionadas para a pesquisa: Escola Diamante, Escola Ouro e Escola Esmeralda. Em meio à comunidade escolar observei, anotei, entrevistei, questionei e relatei. Os dados recolhidos em campo foram separados por classes como: para o que era entrevista, usei o código E; para o que era observação de campo, usei o código CO; para o que eram documentos, como Projeto Político-Pedagógico, codifiquei como PPP; e Regimento Escolar, como RE. Em todos os dados, registrei a data e a duração. Como entrevistei vários sujeitos com várias funções na escola, classifiquei-os da seguinte forma: Diretor (ED1, ED2, ED3) professor (EP1, EP2, EP3) aluno (EA1, EA2, EA3) mães, (EM1, EM2, EM), tantos quantos foram os entrevistados em cada segmento. Pretendia lapidar os dados para encontrar neles exatamente o que responderia a minha questão sobre a apropriação tecnológica. A obra de Sandholtz (1997) que me possibilitou fazer análise dos dados, a partir dos cinco estágios de evolução instrucional do projeto ACOT, quais sejam: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação. Para estudos das entrevistas (Bicudo 2000) utilizei a técnica de Redução das Unidades de Dados Significativos da análise do sujeito, retirando as Asserções Articuladas do Discurso que me serviram para analisá-la. Essa metodologia me ajudou a organizar e analisar as entrevistas dos sujeitos da minha pesquisa.

RESULTADOS

O que se percebe é que, se faz presente a necessidade de se pensar criticamente sobre a forma como os laboratórios de informática são utilizados e que somente a sua existência nas escolas não basta para falarmos em apropriação tecnológica. No que se refere aos estágios propostos na pesquisa feita por Sandholtz, Ringstaff, Dwyer (1997) com relação ao projeto ACOT, temos que a sua aplicação ao caso das escolas de Diamantina se mostrou bastante satisfatória. Contudo, também apontou para a necessidade de se pensar no processo de uma forma dinâmica, não restrita apenas a cinco categorias propostas, mas que devemos em pesquisas posteriores buscar identificar a existência de posições transitórias ocupadas por estes sujeitos entre um estágio e outro. A análise dos dados se deu sob duas perspectivas: Uma que considere as três escolas da Rede Estadual de Diamantina, Minas Gerais, em seu

²Nomes fictícios



conjunto, e, outra, analisando cada uma delas em separado. No que se refere à primeira perspectiva temos que a pesquisa de campo foi realizada nas escolas Diamante, Ouro e Esmeralda, as quais são apresentadas na tabela I. Nessa tabela pode-se observar que a primeira coluna de cada grupo mostra o total de casos (NT), ao passo que a segunda coluna informa o número de casos que, no referido grupo, podem ser enquadrados na categoria proposta a partir do ACOT (NC).

CATEGORIA	TABELA I: Análise geral dos dados das três escolas. SUJEITOS PESQUISA – Total 83									
	PROFESSOR		ALUNO		DIRETOR		MÃES		Total	
	NT	NC	NT	NC	NT	NC	NT	NC	NT	NC
EXPOSIÇÃO	6	1	59	32	3	-	15	5	83	38
ADOÇÃO	5	5	59	59	3	3	-	-	67	57
ADAPTAÇÃO	5	3	59	27	3	2	-	-	67	22
APROPRIAÇÃO	-	-	27	12	2	1	-	-	29	13
INOVAÇÃO.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Ao todo participaram da pesquisa oitenta e três sujeitos, como mostra a tabela anterior, os quais estão distribuídos em quatro grupos específicos em função de seu papel dentro da escola. São eles: seis professores, cinquenta e nove alunos, três diretores e quinze mães. Feito isto, passo a defini-las³ a partir do exposto no ACOT, distribuindo-os⁴, então, em cinco estágios evolutivos específicos. No que se apresenta à segunda perspectiva, a partir de uma análise mais pontual com relação a cada uma das escolas, busco desmembrar cada estágio e analisá-lo pontualmente no que se refere a cada um dos estágios evolutivos apresentados anteriormente.

CATEGORIA	TABELA II: Escola Diamante SUJEITOS DA PESQUISA – Total 20				
	PROF. NT(2)	ALUNO (12)	DIRETOR (1)	MÃES (5)	Total (20)
	NC	NC	NC	NC	NC
EXPOSIÇÃO	1	-	-	5	6
ADOÇÃO	-	-	-	-	-
ADAPTAÇÃO	-	-	-	-	-
APROPRIAÇÃO	-	12	1	-	13
INOVAÇÃO.	-	-	-	-	-

De uma maneira geral podemos dizer que, dos vinte sujeitos que responderam a pesquisa, somente um não apresentou níveis satisfatórios de apropriação tecnológica que permitisse incluí-lo em algum dos estágios propostos. Outrossim, conclui-se que há um uso efetivo do laboratório de informática dessa escola, como mostra a tabela acima. Os dados mostram que, dentre todos os sujeitos expostos, um é professor e cinco são mães. No que se refere ao primeiro, observo que esse contato se deu em vista da existência na escola de um curso de informática ministrado pelos alunos monitores. Esses monitores foram formados pelo NTEMG de Diamantina. O curso tinha como objetivo propiciar aos professores, alunos e comunidade escolar um primeiro contato com o computador. Tendo em vista que esse professor

CATEGORIA	TABELA III; Escola Ouro SUJEITOS DA PESQUISA – Total 45				
	PROF. (2)	ALUNO (37)	DIRETOR (1)	MÃES (5)	Total(45)
	NC	NC	NC	NC	NC
EXPOSIÇÃO	-	-	-	-	-
ADOÇÃO	1	32	-	-	33
ADAPTAÇÃO	1	5	1	-	7
APROPRIAÇÃO	-	-	-	-	-
INOVAÇÃO.	-	-	-	-	-

³Definir as escolas participantes da pesquisa Ludke (2003) Bogdan (1994)

⁴Distribuir cada sujeito que participou da pesquisa nas categorias do Projeto ACOT, de acordo com a apropriação tecnológica de cada um.



não avançou nos estágios evolutivos propostos no ACOT espera-se que, com o transcorrer do curso, ele possa a vir a se apropriar dos conhecimentos necessários para o uso mais eficaz da nova tecnologia.

Se na escola diamante observa-se que há uma maior concentração dos casos nos estágios superiores, na escola ouro, observa-se que há uma maior dispersão dos casos nos estágios intermediários. Observa-se a partir desta tabela que, tanto os alunos, como a professora da escola, utilizam-se do computador de forma bastante precária, pois estão, em sua maioria, em fase de adoção do suporte. Cabe esclarecer que isso se deve ao fato de que havia, na escola, dois projetos de iniciação a informática sendo desenvolvidos: um, por uma professora do ensino primário, e, outro, pelo professor de português da sétima série do ensino fundamental, totalizando assim, 37 alunos envolvidos. O primeiro projeto, desenvolvido pela professora do ensino primário, visava despertar nos alunos da segunda fase do ensino fundamental o interesse e a valorização da escola visto que, em sua maioria, esses alunos se mostravam bastantes desmotivados e indisciplinados em sala de aula. Conforme relato da professora, é com base nesta preocupação que ela buscou no laboratório de informática. O segundo projeto, desenvolvido pelo professor de português, tinha por mote um projeto de poesias desenvolvido com vinte e oito alunos, dos quais apenas cinco foram entrevistados. No transcorrer do projeto, os alunos, divididos em grupo, trabalhavam utilizando alguns recursos oferecidos pelo computador, demonstrando maior espontaneidade e iniciativa em relação ao uso do suporte, o que não ocorria com os alunos da outra professora, que permaneciam no estágio de adoção.

CATEGORIA	TABELA IV: Escola Esmeralda <i>SUJEITOS DA PESQUISA – Total 18</i>				
	PROF. (2)	ALUNO(10)	DIRETOR (1)	MÃES (5)	Total(18)
	NC	NC	NC	NC	NC
EXPOSIÇÃO	-	-	-	-	-
ADOÇÃO	1	10	1	-	11
ADAPTAÇÃO	-	-	-	-	-
APROPRIAÇÃO	-	-	-	-	-
INOVAÇÃO.	-	-	-	-	-

Diferentemente das outras duas escolas, nessa terceira, escola esmeralda, observamos que todos os sujeitos estão tendo um contato mais acentuado com o suporte e, desse modo, pelas suas narrativas, percebe-se que "estão a medir os prós e contras da utilização do suporte". Isso é manifesto na tabela IV, na qual se observa que apenas um dos professores utiliza-se de tal suporte. Neste momento talvez caiba a pergunta: porque este professor não está em um estágio evolutivo superior? Em resposta a este possível questionamento, informo que em minhas observações constatei que esse professor apenas pede aos alunos que se dirijam ao laboratório e que efetuem lá suas pesquisas, sem lhes dar o mínimo suporte ou auxílio, o que demonstra um pouco da resistência em relação à utilização do suporte. Isto está, contudo, muito mais relacionado a um desconforto pessoal do professor, do que com a praticidade ou domínio do uso do computador.

Considerações Finais: Com base na proposta de estágios evolutivos apresentados no projeto ACOT, busquei perceber como se dava a apropriação tecnológica em três escolas públicas. Disto depreende-se que precisamos, daqui para frente, desenvolver estratégias de ensino que se pautem no aprendizado colaborativo, não só entre os alunos, como também entre os professores. O que quero dizer com isso é que não basta formar professores para o lido com o suporte e dar a eles laboratórios bem equipados se a utilização dessas tecnologias não estiver incorporada aos currículos das escolas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGDAN, Robert C. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Fenomenologia confrontos e avanços*, São Paulo: Cortez, 2000.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999, Volume 1.
- _____. *O Poder da Identidade. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, Volume 2.
- _____. *Fim de Milênio. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, Volume 3.
- _____. *Cidade, Democracia e Socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- LÜDKE Menga e Marli E. D. A. André. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos de Educação e Ensino*. São Paulo: Editora EPU - Pedagógica e Universitária, 2003.
- SANDHOLTZ, Judith Haymore, RINGSTAFF, Cathy, DWYER, David. *Ensinando com Tecnologia - Criando Salas de Aula Centradas nos Alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



BE A BA DA ALIMENTAÇÃO SEGURA

Elaine Arruda Silva

INTRODUÇÃO

A alimentação é o combustível para o desenvolvimento humano. É necessária a conscientização dos riscos à saúde causados pela inadequada manipulação, conservação e consumo dos alimentos. Por isso é importante, desde cedo, já na escola, orientar os estudantes sobre os benefícios de uma alimentação segura.

É importante neste contexto que se pense a criança como sujeito ativo que é capaz de participar e intervir no que acontece no dia-a-dia, bem como ser capaz de adotar hábitos saudáveis, por meio de estímulos sociais e culturais favoráveis para que isso ocorra.

Assim, o Projeto: Be a Ba da Alimentação Segura, foi proposto para atuar nas turmas da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, do SESC Casa Amarela, totalizando um total de 50 alunos, trazendo na sua pedagogia atividades que aconteceram classe e extra-classe, com pesquisas, ações lúdicas e atividades práticas, com parcerias interdisciplinares com as áreas de Nutrição e Educação em Saúde, com a presença da Nutricionista do Regional: Mônica Lucena e seus estagiários.

O mesmo foi realizado no segundo semestre de 2008, sendo desenvolvido de forma integrada as várias áreas do conhecimento como a linguagem, a matemática, a ética, as ciências e o empreendedorismo¹, uma vez que foi necessário discutir sobre vários aspectos que circulam o tema, como por exemplo, as formas de contaminação dos alimentos, os perigos físicos, químicos, biológicos, e as boas práticas de manipulação dos alimentos, bem como quanto custa os alimentos e por que tem valores variados.

Como culminância dos estudos realizados os alunos fizeram uma oficina de espetinho com frutas, a atividade proposta faz todo o caminho dos alimentos até sua chegada a mesa dos comensais. A experiência dos alunos aconteceu desde a compra das frutas, a observação da manipulação destes alimentos no seu armazenamento, na produção (confeção do espetinho) e distribuição do produto final. Esta atividade foi organizada pelos próprios alunos, nutricionista do Sesc, professora e estagiárias para toda comunidade escolar (a própria escola, pais, outras escolas vizinhas, etc). Neste momento de culminância os alunos demonstraram os conhecimentos desenvolvidos ao longo do projeto.

REFERENCIAL TEÓRICO

As vivências dos alunos vão além dos muros escolares, pois todos os momentos vividos são de aprendizagens e contribuem para seu desenvolvimento humano. Segundo Charlot

¹Disciplina agregada após o curso: Jovens Empreendedores, a qual tem como foco a qualidade de vida.



"nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido a obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode "tornar-se" apropriando-se do mundo."

Quando criança, estas aprendizagens ocorrem em maior quantidade em casa e na escola, onde o aluno passa a maior parte do seu tempo, e são mais bem aproveitadas quando orientadas por aqueles que estabelecem com os pequenos, relações constantes de afeto e responsabilidade pela sua educação: seus pais e professores. Melhor ainda quando estes se unem e entendem a importância da educação escolar para seu desenvolvimento sócio-cognitivo, realizando uma participação consciente e efetiva.

Nesse sentido, o PAS (Programa de Alimentos Seguros), foca na aprendizagem significativa, e tem o objetivo de reduzir os riscos dos alimentos a população, através de práticas que viabilizem a mudança de atitudes. Nesta linha de raciocínio, surgiu a ideia de criar o projeto: Be a Ba da alimentação Segura, o qual tem como suporte o programa citado. A alimentação segura trata da proteção e da preservação da vida, da saúde humana e dos riscos representados por perigos que possam estar presentes nos alimentos. Assim, é necessário deixar os alunos informados com relação às doenças veiculadas por alimentos.

Dentro deste contexto, a escola tem o compromisso de formar cidadãos críticos e reflexivos, através de uma formação alicerçada nos pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser).

METODOLOGIA

O citado projeto se deu na relação família x escola, onde esta proporcionou um espaço de desenvolvimento de novas aprendizagens e habilidades.

Foram feitas pesquisas sobre o assunto, utilizando diversos gêneros textuais (letras de músicas, contos infantis, dentre outros), debates e atividades extra-classes nos quais os envolvidos: professores, alunos e família assumiram um caráter de produtores do conhecimento. Percebendo assim a importância de uma alimentação segura e como esta se dá no dia a dia de cada um, os elementos da seguridade alimentar: desde os cuidados na compra de alimentos não danificados fisicamente, quanto no preparo, tomando os devidos cuidados na manipulação: estando atento na higiene do local, como também usando produtos que evitem a contaminação química, física e biológica destes alimentos.

ATIVIDADES: AÇÕES

Seqüenciação: situações em que os alimentos se deterioram, observando o tempo para iniciar alterações de cor, odor e textura.

Conceituação/significados: utilizando jogos didáticos e pesquisas - Tema alimentação segura.

Contaço de história: Texto proposto - o clássico a Branca de Neve, discutindo sobre os perigos químicos, físicos e biológicos.

Debate sobre o clássico a Branca de Neve: desta vez discutindo sobre a importância da conservação correta dos alimentos (temperatura, prazo de validade, local).

Pesquisa na Escola/Unidade: observar a higiene da cozinha, como os utensílios e alimentos estão armazenados e o vestuário das cozinheiras.

Realização de experiências: Contaminação cruzada onde utensílios para o preparo



de alimentos serão polvilhados com glitter para se observar como se dá a contaminação.

Exibição do filme educativo: Projeto Programa de Alimentos Seguros - PAS.

Manuseio do termômetro: experiência que leva a identificação sobre a temperatura correta em que os alimentos devem ser mantidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão do trabalho educativo vai além dos muros escolares, pois esta começa primeiramente em casa. Para tanto, a escola tem o papel de promover espaços de aprendizagens que visem à formação integral do indivíduo. O projeto Be a Ba da alimentação segura integrou uma diversidade de conteúdos que permitiu o desenvolvimento pleno dos educandos, integrando família e escola.

No que diz respeito ao desenvolvimento do projeto, vale salientar que o seu resultado foi bastante positivo, pois as parcerias (DN - Departamento Nacional e Regional) nos deram um grande suporte para a ampliação deste, permitindo assim a compra de materiais suficientes para todos os alunos. O projeto foi proveitoso, pois propiciou aos alunos participarem efetivamente: debatendo, trazendo suas realidades para sala de aula, o que tornou os conteúdos mais significativos para os educandos, contextualizando suas aprendizagens e tornando o aluno sujeito do seu conhecimento. Dessa forma a participação nas atividades propostas foi realizada de forma concreta.

Podemos verificar tais afirmações nos depoimentos dos alunos, os quais afirmavam a forma como eram armazenados os alimentos em suas residências, comparando com o debatido e o vivenciado, através das construções de textos, debates orais e criação do folder, tais relatos eram confrontados com os novos conhecimentos adquiridos nas aulas, o que os fazia refletir sobre suas hipóteses anteriores e o novo conhecimento.

Nesse sentido, os alunos além de perceberem a importância de uma alimentação segura, entenderam a possibilidade de transmissão de doenças através da alimentação, interagindo, de forma crítica e ativa, com o meio físico e social, agregando os conteúdos com os conhecimentos prévios, através de aulas práticas e teóricas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele nada podemos fazer. Ao incentivo e apoio da Gerência da Unidade Executiva do SESC Casa Amarela, Ana Paula Cavalcanti, a Coordenadora de Educação do Regional de Pernambuco, Risonete Assis, a Coordenação de Nutrição deste regional, Mônica Lucena, a Supervisora Local, Cristiane Amorim, pelo constante estímulo, enfim, as minhas colegas de trabalho pelo apoio em todo processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARLOT, Bernard. A relação com o saber: conceitos e definições. In: Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 400 p.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986.
- SESCDN. PAS Ensino Fundamental: coetânea de textos em segurança dos alimentos para o ensino fundamental. Brasília: 2006. 241 p.
- SESCPE. Regimento substitutivo escolar SESC Pernambuco. Recife: SESCPE, 2006. 46 p.



RESPONSABILIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA IRMÃ MAGNA EM RELAÇÃO AOS PROBLEMAS AMBIENTAIS

Elisabete de Jesus Moreira, F. B. R. Anjos

INTRODUÇÃO

O homem tem transformado o seu meio ao longo da história e conseqüentemente, sofrido as conseqüências de sua degradação. Ele tem se fixado na área urbana, o que ocasiona maior pressão ambiental. Faz-se necessária a adoção de uma visão sistêmica, integradora sobre as relações do homem com o seu meio e a escola deve garantir as condições adequadas para o exercício da cidadania através de atividades em educação ambiental.

No intuito de verificar o exercício das práticas ambientais exercidas no contexto escolar, esse trabalho tem como objeto de estudo a investigação dos processos de reconhecimento dos educandos de como a educação ambiental está sendo exercida no ambiente escolar e até que ponto os mesmos conseguem transpor seus conhecimentos para a realidade existente.

Segundo Dias (2002), a responsabilidade pelos problemas ambientais em um contexto amplo deve partir de um consenso entre governos e ambientalistas e que os mesmos são de ordem global, planetária e, portanto, as soluções para as mesmas devem ser globais.

Vilas Boas (2008) afirma que o papel da escola é contribuir para a construção de cidadãos críticos e capazes de gerir o próprio ambiente, através da gestão participativa e co-responsável, em prol da ética ambiental.

A temática ambiental tem tomado grande repercussão na atualidade, devido a diversos fatores, mas principalmente, por sua relevância na construção de cidadãos planetários, preocupados com o modo como as políticas estão sendo instituídas no mundo globalizado e suas conseqüências. Com isso, não podemos negligenciar o papel da educação formal na construção de valores e saberes que levam a formação do cidadão que possa, a partir da análise crítica, reconstruir novos caminhos e inserir-se no sistema de decisão.

O objetivo do trabalho é verificar a concepção prévia dos educandos da escola Irmã Magna, campo de estudo do trabalho, sobre as questões relacionadas ao meio e sua relação com o mesmo, na perspectiva de sua responsabilidade individual.

REFERENCIAL TEÓRICO

A população urbana mundial cresce em 70 milhões de habitantes todo ano. Cerca de 74% dos latino-americanos vivem em cidades (DIAS, 2002). No Brasil, o IBGE (2001) anuncia que 81% dos brasileiros vivem em cidades, trazendo enormes conseqüências em relação à pressão demográfica, como aumento do consumo desenfreado e geração de resíduos sólidos, além do esgotamento dos recursos naturais (DIAS, 2002).

Para que haja mudanças na relação entre consumo e produção é necessária à



implantação de estratégias na demanda, no atendimento das necessidades básicas dos pobres e na redução do desperdício e do uso de recursos naturais na produção (BARBIERI, 2007).

Para Scarlato (1992) as populações mais abastadas tendem a produzir mais lixo, em vista que consomem em demasia, do que os mais pobres, ocasionando diversas conseqüências devido à impossibilidade da destinação correta para o lixo.

A educação ambiental parece ser uma alternativa para soluções a longo prazo, isto porque possivelmente ela constitui-se na verdade como um novo boom, uma nova articulação do Ministério da Educação (ME) (KINDEL, 2004).

Porém as escolas tendem a alcançar um padrão de qualidade e superar as demais, num processo de competitividade acelerada, com foco nos conteúdos ao invés dos processos, causando uma massificação do currículo e distanciando-os da realidade do aluno (CAPRA, 2006). Seu papel é contribuir para a construção de cidadãos críticos e capazes de gerir o próprio ambiente, através da gestão participativa e co-responsável, em prol da ética ambiental (VILAS BOAS, 2008).

A educação conservadora, baseada na visão mecanicista não deve servir de base para a metodológica no ensino da Educação Ambiental. Nesse sentido, as práticas educativas realizadas em educação ambiental na atualidade, terminam por impossibilitar a transformação da realidade presente porque suas práticas pedagógicas não estão embasadas para tal atitude (GUIMARÃES, 2004).

Diante dessas constatações, surge o questionamento de como estará a relação dos educandos com o seu meio, no sentido de sentirem-se responsabilizados pelas suas práticas cotidianas, que influenciam direta e indiretamente o meio que os cercam.

METODOLOGIA

A escola estadual Irmã Magna localiza-se no bairro de Nova Descoberta, Casa Amarela, no município de Recife-PE, com um quantitativo de alunos matriculados correspondente a aproximadamente 735. Em seu entorno encontram-se outras escolas, residências, comércios, e mercado público, com carência de saneamento.

A metodologia utilizada corresponde à caracterização das áreas assim como a aplicação de questionários nas diversas turmas e visitação à comunidade, bem como entrevistas, resultados e percentuais obtidos por regra de três (SILVA, 2006).

Para a análise dos dados levantados foi realizado o cruzamento das informações e sua demonstração por meio de gráficos relacionados e confrontamento com os registros fotográficos do espaço escolar e de seu entorno. Os dados obtidos foram expressos em termos de média e desvio padrão.

RESULTADOS

Indagados sobre a responsabilidade dos problemas ambientais observados, 21,02% dos estudantes e 25% dos professores e funcionários consideram o governo responsável pelos problemas ambientais, 11,36% dos estudantes e 62,5% dos professores e funcionários consideram o governo e a comunidade co-responsáveis pelos problemas ambientais, 10,23% dos estudantes e 12,5% dos professores e funcionários consideram somente a comunidade responsável pelos problemas ambientais, 57,39% dos estudantes não responderam.



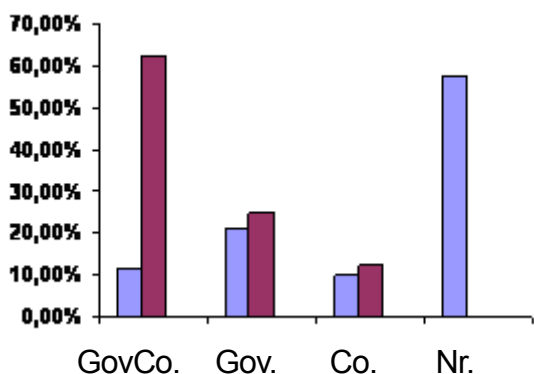


Figura 1. Responsabilidade dos agentes causadores dos problemas ambientais.

■ **Professores e funcionários;**
■ **Estudantes.**
GovCo: Governo e Comunidade;
Gov: Governo;
Co: Comunidade; **Nr:** Não responderam.

Questionados sobre a contribuição quanto à manutenção dos problemas ambientais, 46,59% dos estudantes e 25% dos professores e funcionários consideram que não contribuem para a continuidade dos problemas ambientais, 14,20% dos estudantes e 50% dos professores e funcionários afirmaram contribuir para a sua continuidade, enquanto que 39,21% dos estudantes e 25% dos professores e funcionários não responderam.

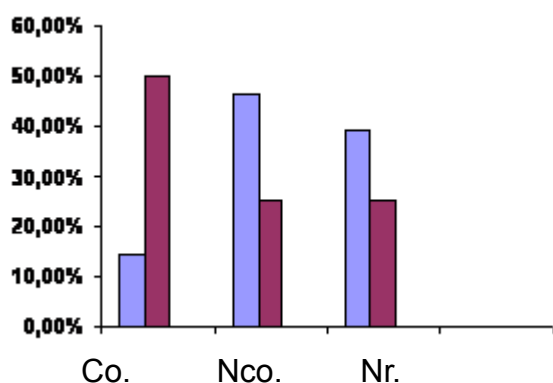


Figura 2. Contribuição para a manutenção dos problemas ambientais

■ **Professores e funcionários;**
■ **Estudantes.**
Co: Contribuem;
Nco: Não contribuem;
Nr: Não responderam

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de educação ambiental desenvolvidas na escola permanecem desconectadas da realidade dos educandos, portanto, refletindo insuficientemente na construção de uma posição crítica e tomada de decisões quanto às questões ambientais.

Será necessária a promoção dessas atividades de forma mais articulada, conectada a outras disciplinas e, por conseguinte, a projetos que a escola possa desenvolver que contemplem a construção da cidadania e a reconstrução dos valores da comunidade escolar quanto a sua relação com o meio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIERI, J. C. Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudanças da Agenda 21. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 23-46.
- CAPRA, F. et al. Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável; FISHER, C. (trad.); São Paulo: Cultrix, 2006.
- DIAS, G. F. Pegada ecológica e sustentabilidade humana; São Paulo: Gaia, 2002.
- GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. p. 27-43.
- KINDEL, A. I. K. SILVA, F. W. SAMMARCO, Y. M. Educação ambiental: vários olhares e várias práticas. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 8-21, 65-69.
- SCARLATO, F. C. Do nicho ao lixo: ambiente, sociedade e educação. São Paulo: Atual, 1992. p 1-8.
- SILVA, A. L. Diagnóstico da Percepção Ambiental das Escolas Municipal Presidente Tancredo Neves e Estadual Zumbi dos Palmares, invocando a Educação Ambiental. Maio/2006.
- VILAS BOAS, D. A. C., CARVALHO, M. E. P. Educação ambiental: a re-organização do ambiente escolar como um caminho para a transformação das relações ambientais. 2008.



A PEDAGOGIA NO PODER JUDICIÁRIO: UMA BREVE DISCUSSÃO TÉORICA

Erika Carla Vieira de Matos

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é realizar uma breve discussão teórica acerca da inclusão dos pedagogos em espaços não-escolares. Com este objetivo, analisaram-se as bases teóricas e legais que justificaram a inclusão desses profissionais, especificamente, na composição das equipes interdisciplinares do Poder Judiciário de Pernambuco, na área da infância e juventude. Toma-se como marco a recomendação do Conselho Nacional de Justiça - CNJ que por unanimidade aconselhou a inclusão de pedagogos nas equipes que assessoram os juízes em matérias relacionadas à família, criança e adolescente, a qual gerou modificações na estrutura do Poder Judiciário Brasileiro e do Estado de Pernambuco com a inclusão desse profissional. Faz uma discussão da Resolução 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia - DCN e de Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, abrindo espaço para uma discussão recente que inaugura um novo campo de atuação que necessita de reflexões, discussões e aprofundamento sobre a atuação de pedagogos no âmbito do Poder Judiciário de Pernambuco.

REFERENCIAL TEÓRICO

Há um consenso entre os estudiosos da educação no que se refere à idéia de que o processo educativo se realiza na escola e para além dela. Sendo assim, pode-se compreender que existem três tipos de educação: educação formal, educação não-formal e educação informal. A educação formal é aquela que se desenvolve na escola que possui conteúdos previamente demarcados, que acontece em sistemas de ensino. A educação não-formal pode ser entendida como um tipo de educação que atende aos objetivos que estão relacionados à forma e ao espaço em que se desenvolvem suas práticas, como por exemplo: nos movimentos sociais, nas organizações não-governamentais, na luta em favor dos direitos das crianças e dos adolescentes, na luta contra a discriminação, etc

Segundo Gohn (2006), resumidamente, são contabilizados oito objetivos da educação não-formal: educação para a cidadania, educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, das crianças e dos adolescentes, etc), educação para a liberdade, educação para a igualdade e educação para a democracia, educação contra a discriminação, educação pelo exercício da cultura e para manifestações culturais.

Já a chamada educação informal acontece em espaços de convivência familiar, nas comunidades, nas associações, grupos comunitários, nas indústrias, igrejas, etc. É carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimento herdados. Possui como meta à socialização dos indivíduos através de práticas e experiências anteriores que são assimilados pelo ser humano não se podendo negar os seus efeitos na educação dos sujeitos.



Nessa ordem, sendo a educação um processo dotado de intencionalidade, pode-se afirmar que existe a necessidade de atuação de um profissional que tenha conhecimentos pedagógicos para o alcance dos objetivos propostos. Na educação formal, o espaço do pedagogo está mais consolidado com atuações na docência, planejamento, execução, coordenação de projetos, bem como técnico em assuntos educacionais, etc, no entanto, não se pode negar que devido à complexidade sociais e às mudanças tecnológicas e científicas que outros âmbitos da sociedade não demandem ações pedagógicas. Conforme (LIBÂNEO 2008, p. 28) "verifica-se uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal" Nesse sentido, a Pedagogia vem ganhando espaço em áreas que dantes nem sequer se cogitava, podendo-se afirmar que se percebe um movimento de "redescoberta" do pedagógico a ponto de se falar no termo sociedade pedagógica (LIBÂNEO, 2008).

Se aceitarmos a tese de que há diferenciadas práticas pedagógicas no interior da sociedade pode-se afirmar que há conseqüentemente várias ramificações da Pedagogia, ocupando-se dessas diferenciadas práticas: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia social, a pedagogia dos meios de comunicação, a pedagogia jurídica, a pedagogia escolar, pedagogia hospitalar, a pedagogia empresarial, etc (LIBÂNEO, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para o Curso de Pedagogia instituída pela Resolução nº 01/ 2006 emitida pelo CNE e os Pareceres do CNE/CP nº 05/2005 e 01/ 2006 apontam essa perspectiva de atuação e acena com novos rumos para o curso de Pedagogia. A Resolução 01/2006 no Artigo 4º traz seguinte redação:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Como aponta Aguiar et al (2006, p. 829) as DCN "definem a sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida". Amplia os horizontes para formação e atuação profissional, trazendo um sentido amplo para o termo docência. Segundo o Parecer CNE/CP n. 05/2005 a docência está ligada a idéia de desenvolvimento do trabalho pedagógico e não ao ato restrito de ministrar aulas (AGUIAR et al 2006). Dessa forma, a DCN aponta uma atuação mais ampla quando se refere à promoção da aprendizagem dos sujeitos em diversas fases do seu desenvolvimento e em diversos contextos, quer escolar ou não-escolar, onde estão previsto conhecimentos pedagógicos. Sendo a atuação profissional possível em espaços não-escolares, ou na educação denominada não-formal, assiste-se a inclusão dos pedagogos em diferentes áreas como, por exemplo: a área jurídica. Pode-se afirmar que a criação de cargos para pedagogo no Sistema Judiciário Brasileiro deve-se a recomendação do Conselho Nacional de Justiça - CNJ que fez recomendações aos Tribunais para que criassem Varas da Infância e Juventude em todo o País com a inclusão ou ampliação de vagas para profissionais das áreas de Psicologia, Serviço Social e Pedagogia. Nessa recomendação, pela primeira vez, incluiu-se o pedagogo, sendo tais orientações um marco que possibilitou a abertura de concurso para essa área em vários Tribunais de Justiça estaduais, inclusive de Pernambuco, com a admissão no Código de Organização Judiciária de Pernambuco de 34 vagas, sendo



efetivados no período de 2008 até o primeiro semestre de 2009, quatorze nomeações. No entanto, antes mesmo da recomendação do CNJ já existiam pedagogos cedidos de outros órgãos públicos como no caso da comarca de Paulista que contava com uma pedagoga há seis anos, prestando serviços no judiciário pernambucano. Parece que já havia um reconhecimento, por parte de alguns magistrados, da necessidade de atuação do profissional de pedagogia no assessoramento a tomadas de decisões relativas à área da infância e juventude. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA no artigo 100, quando trata das medidas protetivas ressalta: "Na aplicação das medidas levar-se-ao em contas as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários". Quando se refere às medidas sócio-educativas determina no parágrafo único do Artigo 123: "Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. A Lei 8.069/90 - ECA afirma: "Cabe ao Poder Judiciário, na elaboração de sua proposta orçamentária, prever recursos para a manutenção de equipe interprofissional, destinada a assessorar a Justiça da Infância e Juventude". É relevante destacar que o Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito da Criança e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária destaca a necessidade de uma rede estruturada de serviços de atenção e proteção à criança, ao adolescente e à família incluindo-se orientações psicológicas e pedagógicas que propiciem espaço de reflexão quanto à educação das crianças e adolescentes. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE que é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa, afirma perseguir conceitualmente e operacionalmente bases éticas e pedagógicas. Como se pode ver, o ECA, lei que rege as ações relativas às crianças e adolescentes brasileiros, alude ao caráter pedagógico e ao exercício da cidadania das crianças e adolescentes nas medidas quer protetiva ou sócio-educativa. Sendo assim, demanda a inclusão de um profissional que possa desenvolver ações pedagógicas voltadas à defesa dos direitos das crianças e adolescentes também nas equipes interprofissionais, de responsabilidade do Poder Judiciário, como preceitua o artigo 150 do ECA.

Sendo assim, as atribuições dos Analistas Judiciário/pedagogos no âmbito do Tribunal de Justiça de Pernambuco encontram-se relacionadas ao planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de planos e projetos de capacitação, treinamento e aperfeiçoamento dos serventuários da justiça na prestação jurisdicional, abrindo-se espaço para uma atuação no setor de capacitação do próprio Tribunal. Assessoramento os magistrados em ações e procedimentos que envolvam conhecimento da área de Pedagogia, podendo fornecer subsídios por escrito, mediante laudo, ou verbalmente na audiência. Compor com Psicólogos e Assistentes Sociais as equipes interprofissionais de trabalho assessorando a autoridade judicial das Varas de Infância e Juventude, contribuindo para uma visão integralizadora da criança e do adolescente. Podendo também atuar para o desenvolvimento de trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros subordinados à autoridade judiciária. E ainda desempenhar outras atividades correlatas a sua qualificação profissional conforme a necessidade da área da infância e juventude ou do Tribunal de Justiça de Pernambuco.

METODOLOGIA

Tendo em vista a problematização teórica apresentada, buscou-se investigar se havia respaldo ou não para atuação do pedagogo em espaços não-escolares e especificamente na área da infância e juventude no âmbito do Tribunal de Justiça de Pernambuco. Como estratégia metodológica, utilizou-se a técnica de investigação de documentação indireta com os seguintes instrumentos de pesquisa: pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Na pesquisa



documental, foram estudados: Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90, a Resolução nº 01/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e os Pareceres do nº 05/2005 e 01/2006 do CNE. Além dos documentos legais, foram analisados o Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito da Criança e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária, o SINASE e, por último, as atribuições do Pedagogo no Tribunal de Justiça de Pernambuco. Na pesquisa bibliográfica, buscamos investigar na literatura da área educacional pesquisas, acerca da formação, identidade e atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se verificar que o ECA, o SINASE e Plano de Pró-Convivência Familiar e Comunitária fazem referência ao necessário aspecto pedagógico das medidas voltadas a proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros. Dessa forma, sinaliza para a atuação do pedagogo, que em sua formação enfoca o desenvolvimento de práticas pedagógicas em diversas fases do desenvolvimento dos sujeitos em espaços escolares e não-escolares, tal como enfoca a DCN para o curso de pedagogia. Pode-se afirmar, com base no estudo, que há espaço legalmente e teoricamente para a atuação profissional do pedagogo nas equipes interprofissionais do Poder Judiciário. Esse campo de atuação, que ora se apresenta, é recente, carecendo ainda de pesquisas e estudos sobre essa temática, sendo este artigo uma provocação para o início de um debate relevante e profícuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. et al . Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/90. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BRASIL. Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito da Criança e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária. Dezembro, 2006.
- BRASIL, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Junho, 2006.
- FERREIRA, R.A. A pesquisa científica nas ciências sociais. Recife: Ed Universitária da UFPE, 1998. 160p.
- GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, ano IV, n.50, p.27-38, jan/mar. 2006.
- LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e pedagogos para quê? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 207p.
- WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v.24, n.85, dez.2003.



MÍDIAS DIGITAIS E CIDADANIA: A EXPERIÊNCIA DA BIBLIOTECA DIGITAL PAULO FREIRE

Erison de Moura Galvão, Edna G. de G. Brennand

INTRODUÇÃO

A convergência tecnológica é atualmente uma realidade vivenciada em todo planeta. O uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação está reorganizando a forma de produção, organização e disseminação da informação e do conhecimento e conseqüentemente novas relações sociais, econômicas e políticas. Está se desenhando a configuração de novas engenharias cognitivas, trazendo novas possibilidades de aprender.

Seguindo esta tendência, surgem as Bibliotecas Digitais (BD) que podem ser consideradas ilhas de coleções especializadas na Web que têm sua própria política de gerenciamento para controle de publicação e acesso aos seus documentos. Elas reforçam o uso de metadados, para descrever o conteúdo do material publicado, permitindo mais facilidades na recuperação de objetos de sua coleção. A construção de uma BD engloba três fases essenciais: (1) digitalização dos documentos; (2) modelagem dos dados e (3) elaboração do mecanismo de recuperação dos documentos. Na primeira fase, o documento deve ser digitalizado e tratado para que tenha uma melhor acessibilidade via Web. Na fase de modelagem de dados, os documentos são geralmente representados por metadados, que compreendem as propriedades dos documentos, a fim de facilitar sua recuperação. A fase de recuperação é importantíssima, pois os objetos de uma BD devem ser facilmente acessados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão digital é considerada, hoje, uma ferramenta fundamental para ampliação da cidadania. O acesso à informação e ao conhecimento é uma necessidade fundamental que as instituições de formação deverão estar atentas.

As instituições de formação, entre elas a escola torna-se um lugar por excelência de produção e disseminação de informações, conhecimentos e saberes fundamentais para o desenvolvimento de qualquer sociedade. A revolução tecnológica que estamos presenciando expressa e organiza as forças sociais dominantes, criando entrelaçamentos em todos os níveis: na economia, na política, na cultura, nas identidades e nas subjetividades dos sujeitos. A força das redes, da imagem, dos novos signos, incide sobre nossas formas de pensar e sentir influenciando e estruturando as relações sociais nos espaços da produção (bens e serviços), na experiência (ação dos sujeitos sobre si mesmos) e poder relação entre os sujeitos humanos com base na produção e experiência) Castels (1999). Considerando a importância do que Paulo Freire atribui à educação como instância de inclusão o projeto foi implementado. Como uma ferramenta para ampliação, troca e disseminação de seu pensamento e como contribuição ao desenvolvimento regional no que concerne à produção de documentos digitais. Considerando que a educação para Freire deve ser potencializadora da personalidade integral



de educandos e educadores as bibliotecas digitais tornam-se parte integrante da política educacional brasileira. O referencial teórico que embasa a proposta parte da crítica à razão instrumental como marca indelével do desenvolvimento capitalista, incorpora os conceitos de conflito e resistência de Paulo Freire como ponto de partida para redefinir a importância da cultura como construto central de uma teoria da educação que seja capaz de fornecer a reflexividade necessária para interpretação e redirecionamento da experiência concreta. Do ponto de vista teórico esta é uma nova alavanca para reestruturar modos de fazer em educação na nova sociedade do conhecimento, incluindo aí o acesso às redes de informação e conhecimento. Sua função reveladora fornece oportunidades teóricas para auto-reflexão sobre o uso das mídias na educação, de forma que estas sejam potencializadoras da emancipação social.

METODOLOGIA

Inspirados numa concepção de educação aberta e dialógica e tomado como parâmetro de busca as categorias do pensamento de Paulo Freire a arquitetura da Biblioteca foi concebida. O modelo conceitual buscado sempre primou pelo diálogo permanente com o pensamento de Paulo Freire e seus princípios.

Como em qualquer sistema computacional, também em uma BD é aconselhável utilizar metodologias e padrões de projeto para se obter aplicações confiáveis e de fácil manutenção. Nesta seção descrevemos os principais processos adotados na metodologia da BDPF: a indexação, a digitalização, a modelagem de metadados, a modelagem de dados, o mecanismo de busca e recuperação dos objetos digitais, o serviço de notificação de usuários e, finalmente, os meios de interação com o usuário.

Indexação: Define-se de um modo muito pragmático a 'boa indexação' como a indexação que permite que se recuperem itens de uma base de dados durante buscas para as quais eles sejam respostas úteis, e que impede que sejam recuperados quando não forem respostas úteis (LANCASTER, 1993, p. 75).

Digitalização: Digitalização - é o processo de converter papel e outras fontes de informação para mídias digitais.

Tratando-se da digitalização propriamente dita, podemos citar algumas ferramentas e procedimentos empregados, de acordo com os seguintes tipos de material processado

Texto - O melhor resultado foi oferecido pelo CuneiForm Pro que digitalizou mais páginas em menos tempo. Após a correção manual do texto digitalizado, um arquivo do tipo PDF é gerado, acrescentando-se links no sumário e proteção contra cópia, modificação e impressão, para salvaguardar os direitos autorais do documento;

Áudio - utilizamos o Sound Forge. Devido à má qualidade de algumas mídias, tornou-se necessário modificar a frequência de graves, agudos e o próprio volume durante a digitalização. Por fim, foi feita a compressão dos arquivos de áudios para o formato MP3;

Vídeo - usamos o Adobe Premiere para edição de vídeos. Uma placa de vídeo com captura para a conversão de fitas VHS para o formato MPEG foi necessária;

Imagens - utilizamos o programa Photoshop. As fotos foram digitalizadas com 300 dpi (dot per inch), que foi uma medida equilibrada em relação ao tamanho e qualidade das fotos.

Modelagem de Metadados: Um padrão para a formação de metadados amplamente utilizado na descrição de documentos disponibilizados na Internet, inclusive incentivado pelo W3 Consortium, é o Dublin Core (DC) Metadata Project. Este consiste de um conjunto de elementos, considerados o "denominador comum" dentre outros elementos, utilizado para



descrever o documento disponibilizado na Internet. O conjunto de 15 elementos é o seguinte: título, assunto, descrição, tipo, fonte, relação, cobertura, criador, publicador, contribuinte, direitos, data, formato, identificador e linguagem. Na metodologia da BDPF optamos pelo acréscimo de elementos do padrão ABNT ao padrão DC para tornar mais eficiente o mecanismo de busca e recuperação de objetos digitais.

Modelagem de Dados: O banco de dados armazena os metadados e os links para os objetos digitais da BDPF. Uma boa política para o armazenamento de metadados e dos links para os objetos digitais de uma BD é utilizar um Sistema Gerenciado de Banco de Dados (SGBD).

Durante a escolha de um SGBD é importante levar em conta a facilidade de manutenção, segurança, robustez e um bom desempenho nas recuperações. Optamos pelo SGBD PostgreSQL porque, além de atender esses requisitos, é gratuito, roda em várias plataformas.

Mecanismo de Busca e Recuperação: Para construção de sistemas orientados a objeto é boa política o uso de padrões de projeto, pois tornam uma aplicação confiável e de fácil manutenção. Um desses padrões é o Modelo-Visão-Controlador (MVC). O MVC divide as responsabilidades de um sistema em três partes: (1) modelo, que contém todos os dados; (2) visão, que fornece a apresentação visual (interface) e (3) controlador, que gerencia as entradas e saídas para as partes modelo e visão respectivamente. A Figura 1 mostra a interligação das camadas do MVC, onde cada uma se comunica com a outra a fim de notificar e atualizar as mesmas.

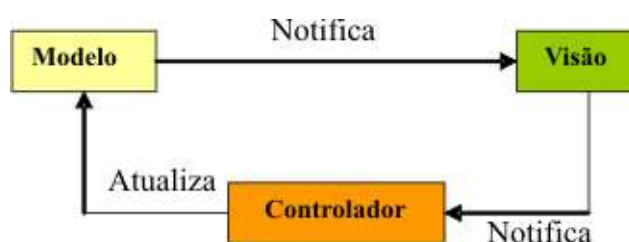


Figura 1. Processos no Modelo-Visão-Controlador

Notificação: O Serviço de Mensagens Curtas (SMS - Short Message Service) está se desenvolvendo muito rapidamente no mundo. Segundo a Wikipedia (2008), em 2004 foram enviadas 500 bilhões de mensagens SMS, contra 250 bilhões em 2001. Tendo em vista a comprovação da disseminação do protocolo OAI-PHM em aplicações que necessitam intercambiar metadados, e do uso do padrão Dublin Core para representar conteúdos digitais, foi desenvolvido uma solução que utiliza destes, para a notificação de usuários sobre a inserção de documentos digitais na BDPF [16] O recurso de notificação serve para avisar ao usuário cadastrado quando da inserção de um documento digital de seu interesse. Após a inclusão de um documento, alguns dos metadados que o descrevem serão utilizados por este serviço. Por exemplo, o conteúdo do elemento subject do Dublin Core, que descreve o assunto do qual trata o documento, será comparado com o atributo contendo dados sobre os assuntos de interesse de cada usuário. Já o elemento identifier, que na DBPF é a URL do objeto, comporá o corpo das mensagens SMS para identificar univocamente o documento digital recém incluído.

Visão: Para a apresentação visual do site utilizamos a tecnologia Java para a criação de páginas web com programação no servidor, Java Server Pages (JSP).



Outra questão na qual nos envolvemos, foi o desenvolvimento de um layout simples e elegante. Para tal, utilizamos técnicas de Cascading Style Sheets (CSS) e templates para formatar seu visual, e para o menu utilizamos DHTML.



Figura 2. Página principal da BDPF.

Interação: Tendo em vista tanto melhorar a qualidade de nossos serviços na rede quanto poder nos aproximar dos usuários, desenvolvemos dois sistemas: de contato via formulário e a implementação de um blog.

O sistema de contato via formulário consiste em uma página Web, e neste sistema utilizamos as linguagens Java e Html, incluído JSP. A partir da página de contato, enviamos os dados coletados para o Servlet responsável pelo envio da mensagem ao e-mail do administrador da biblioteca.

Com o intuito de expor mais facilmente idéias sobre Paulo Freire e também permitir que os usuários que acessam a BDPF possam comentar tais idéias e discuti-las entre si, decidimos implementar o blog da BDPF. Ao utilizar o blog, o público terá acesso aos posts escritos por professores e convidados sobre a temática Paulo Freire. Assim como na maioria dos blogs, pessoas cadastradas poderão comentar e discutir os assuntos abordados dentro de cada post.

RESULTADOS

Os principais produtos gerados na BDPF foram as interfaces de navegação de suas funcionalidades, o repositório de metadados, o sistema de contato via formulário e o blog.

No dia 17 de dezembro de 2008 o blog se tornou disponível ao público para visualização e utilização. A atividade inaugural foi realizada em conjunto com os alunos do 5º período do



curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Após a leitura do livro de Paulo Freire intitulado *A Importância do Ato de Ler*, os alunos utilizaram o blog para postar e discutir temas abordados na obra. Deste modo a Biblioteca Digital Paulo Freire abre espaço para se tornar um local não apenas de consulta, mas um espaço de construção do conhecimento através da reflexão e discussão do pensamento freireano.

Uma das mensurações possíveis é aquela onde contabilizamos a quantidade de objetos digitais pertencentes ao acervo da BDPF. Atualmente seu banco de dados possui cerca de 430 (quatrocentos e trinta) documentos digitalizados em formato de texto, áudio, vídeo e imagens.

Outra mensuração incalculável é a que possibilita a disseminação do conhecimento sobre Paulo Freire a todos os pontos mundiais de acesso à Internet. Ademais, o acesso a este conhecimento, representado pelo acervo da BDPF, é inteiramente grátis, possibilitando o incremento da qualidade das pesquisas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma BD é um sistema que provê acesso a uma imensa quantidade de informações de diversos formatos (imagem, vídeo, áudio, texto etc.). Considerada, hoje como uma ferramenta importante de inclusão digital, é uma porta aberta ao conhecimento produzido por uma sociedade e uma forma de preservação da memória. A democratização do acesso ao conhecimento é uma via necessária para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Uma metodologia que propõe uma perspectiva geradora de autonomia para ações inseridas no contexto da inclusão digital: resumidamente, este é o conceito motivador da criação da Biblioteca Digital Paulo Freire.

Como uma ferramenta de inclusão digital, apresentamos aqui, uma metodologia de desenvolvimento de Bibliotecas Digitais cujos principais processos são os seguintes: indexação; digitalização; modelagem de metadados e de dados; implementação do mecanismo de busca e recuperação. A etapa de modelagem combina as vantagens do padrão Dublin Core com as oferecidas pela ABNT. Devido à quantidade de informações desnecessárias, recuperadas por um usuário da Internet, é de suma importância que os softwares de busca e recuperação tratem da indexação de seus dados, o que envolve a modelagem de seus metadados.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, Manuel. *The Rise of the Network Society*. [S.l.]: Paperback, 2nd edition, 2000.
LANCASTER, F.W. *Indexação e resumos: teoria e prática*. Brasília: Briquet de Lemos, 1993.



E-COMMERCE COMO FERRAMENTA DE NEGÓCIOS PARA EMPRESAS RURAIS

Euri Charles Andrade da Silva

INTRODUÇÃO

Atualmente, algumas das características do novo ambiente empresarial, tais como globalização, integração interna e externa das organizações, entre outras, têm confirmado as tendências da criação e utilização de comércio eletrônico, o qual já é considerado como uma realidade no mundo virtual.

Segundo Santos (2006, Pg. 55) "após a liberação da internet para fins comerciais, vários tipos de serviços vêm sendo oferecidos nesse mercado". E nessa evolução acelerada, a internet está causando alterações nos costumes e hábitos das pessoas. Hoje já é uma realidade as transações comerciais e as pesquisas de preços pela Internet, criando uma revolução nos negócios e desempenhando um papel de fundamental importância na transformação do mercado global, dando origem a uma "economia digital". Que na opinião de Albertin (2006, Pg. 98) "é a informação em todas as suas formas, tornando-se digital, reduzida a bits armazenados em computadores e correndo na velocidade da luz, por meio das redes."

As empresas que atuam no e-commerce têm sua própria web site, de maneira independente ou se agregando a espaços comerciais on-line, os shoppings virtuais. Este tipo de comércio eletrônico é chamado de e-commerce que trata das transações comerciais de compra e/ou vendas de produtos ou serviços pela internet. Essa transação apresenta vantagens tais como: comodidade dos clientes, rapidez, menor número de funcionários e minimização do espaço físico. Sendo assim os clientes não precisam necessariamente sair de suas casas para adquirir mercadorias e podem desta forma obter produtos de difícil acesso no mercado. Sendo assim temos como problema de pesquisa: Quais as vantagens e benefícios que o comércio eletrônico pode proporcionar as empresas rurais?

As mudanças causadas pelo avanço de novas tecnologias produzem impactos na sociedade, que vão desde um processo de adaptação a mudanças radicais de comportamentos.

As empresas têm procurado cada vez mais o uso intensivo e ampliado da Tecnologia da Informação (TI), sendo uma poderosa ferramenta empresarial que altera as bases da competitividade e estratégias empresariais (REZENDE, 2003). Da evolução da informação surgiu o aperfeiçoamento do e-commerce (comércio eletrônico) - uma realização de toda a cadeia de valores processuais do negócio em ambiente virtual, aplicando intensas tecnologias de comunicação.

Ademais, no novo ambiente empresarial as organizações rurais não devem preterir o mercado virtual, pois é mais um recurso comercial imprescindível, tendo em vista sê-lo mais um mecanismo de venda. Portanto, far-se-á necessário as empresas rurais desenvolverem um grande esforço para assimilação e utilização dessa tecnologia.



OBJETIVO GERAL

Identificar as vantagens e benefícios proporcionados pelo e-commerce as empresas rurais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Internet é uma forma fácil de fazer com que computadores distantes possam comunicar-se, por meio de uma identificação única denominada endereço. Hoje, com o sucesso da Internet, toda empresa se vê na obrigação de marcar presença na rede. Em todas as áreas, organizações, profissionais, estudantes, crianças e pessoas simples estão na rede desenvolvendo atividades dos mais variados interesses.

Poucos acontecimentos tiveram tanta influência na sociedade quanto ao surgimento da Internet. Durante quase duas décadas, a internet ficou restrita ao ambiente acadêmico e científico. Em 1987, pela primeira vez, foi liberado seu uso comercial nos Estados Unidos, entretanto, só em 1992 a rede virou moda, quando começaram a aparecer nos Estados Unidos as empresas provedoras de acesso à rede (SANTOS, 2006).

Em 1995, o governo brasileiro liberou o uso do comércio eletrônico na Internet, sistema comercial com a capacidade de realizar transações envolvendo troca de bens ou serviços, provocando o advento dos provedores comerciais (ALBERTIN, 2004). Conquanto, as empresas começaram a utilizar a Internet como ponto de vendas das inúmeras variedades de comércio.

O comércio eletrônico ou e-commerce (electronic commerce) é nome dado ao sistema comercial com a capacidade de realizar transações envolvendo compra, venda e troca de produtos, serviços e informações utilizando-se de rede de computadores ou de Internet (SIEGEL, 2000; TURBAN 2004).

Venetianer (2000) comenta que para os primórdios da web o comércio eletrônico era praticamente inexistente, e esses tempos passaram. Agora mais de 70% dos websites dedicam-se de uma forma ou de outra, ao marketing e ao comércio eletrônico. Hoje esse número cresce a cada dia que passa, as empresas passaram a vender mais produtos, serviços e informações em seus sites, para empresas e consumidores finais (KALAKOTA 2002).

Para competir no mundo do comércio eletrônico, uma empresa precisa transformar seus fundamentos. Essa mudança estrutural requer o desenvolvimento de uma estratégia de negócio inovadora, concentrando-se na comercialização e na execução em mudanças de processos em grande escala (KALAKOTA 2002). Ao mesmo tempo, as empresas precisam desenvolver uma infra-estrutura potente para os negócios, para obter uma melhoria no serviço e na inovação constante.

O Comércio Eletrônico (CE) é a realização de toda a cadeia de valor dos processos de negócio num ambiente eletrônico, por meio da aplicação intensa das tecnologias de comunicação e de informação, atendendo aos objetivos de negócio (ALBERTIN, 2004). Esses processos podem ser realizados de forma completa ou parcial, fácil de livre acesso e baixo custo.

A compra de produtos e serviços pela internet está causando enorme revolução no mundo dos negócios e na vida dos consumidores, é muito mais cômodo fazer uma reserva de passagem aérea pelo site de uma companhia de aviação na internet do que por meio de uma agência de turismo convencional, ou mesmo por um call-center (em que o tempo de espera pode ser enorme). O mesmo pode ser dito em relação a outras reservas como: hotéis, restaurantes, compras e pagamentos de contas (FRANCO, 2006).



METODOLOGIA

A pesquisa está sendo realizada no Brasil dentro do estado de Pernambuco na cidade de Recife, a especificação do tipo de estudo é explicativa e com um plano de coleta de dados com entrevistas semi-estruturadas e anotações feitas na empresa. Para a composição da fundamentação teórica a pesquisa será bibliográfica na empresa rural pesquisada no período de 2009 podendo ter mais empresas pesquisadas nesse período. O interesse dessa pesquisa é o crescimento do e-commerce no Brasil a cada ano e com isso têm vantagens e benefícios que o comércio eletrônico pode proporcionar as empresas rurais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CE melhora a organização e os processos de negócios, ele permite criar modelos diferentes e inovadores, que oferecem vantagens estratégicas e/ou aumentam os lucros. Um processo de produção como o utilizado pela Dell permite a personalização barata de produtos e serviços, o que traz uma vantagem competitiva às empresas que o utilizam. Além disso, deficiências na cadeia de suprimentos, como excesso de estoque e atrasos na entrega, podem ser minimizados com o CE. Oferecendo as organizações um controle estratégico sem precedentes e uma imensa vantagem competitiva. O CE oferece a interatividade, permite que às empresas interajam com seus clientes e parceiros para obter retorno rápido e preciso.

Outros benefícios do e-commerce são uma melhor imagem corporativa, processos comerciais simplificados, redução de time to-market (intervalo entre a concepção de uma ideia e sua execução), aumento significativo de produtividade, redução do volume de papel, ampliação do acesso à informação e maior flexibilidade. O CE permite ainda um alto grau de especialização economicamente inacessível no mundo físico.

O brasileiro está satisfeito com o CE, a constatação foi feita pelo Movimento Internet Segura (MIS) e o comitê da Câmara Brasileira de Comércio Eletrônico (Câmara-e.net) que, em parceria com a consultoria e-Bit (Site de avaliação pública de compras), realizou uma pesquisa determinando o índice de satisfação do consumidor do País. De acordo com a pesquisa, o CE nacional foi aprovado por 86,3% dos usuários de internet. Com este índice, o MIS pretende criar um termômetro para as melhores práticas em CE e aumentar a confiança dos usuários brasileiro em compras on-line.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTIN, A. L. Administração de informática: funções e críticos de sucesso. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- ALBERTIN, A. L. Comércio Eletrônico: modelo, aspectos e contribuições de sua aplicação. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- FRANCO JR. CARLOS F. E-business na Infoera: o impacto da Infoera na Administração de Empresas: Internet e Telecomunicações, comunicação multimídia digital, tecnologia e sistemas de informação. 4. Ed. São Paulo: Atlas 2006.
- KALAKOTA, RAVI. E-business: Estratégias para alcançar o sucesso no mundo digital. 2.Ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.
- REZENDE, D. A.; ABREU, A. F. Tecnologia da Informação aplicada a sistemas de informação empresariais: o papel estratégico da informação e dos sistemas de informação nas empresas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- SANTOS, Ademar de Araújo. Informática na Empresa 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- SIEGEL, David. Futurize sua empresa: Estratégias de sucesso na era do e-customer, e-business e e-commerce. São Paulo: Futura, 2000.
- TURBAN, Efraim.; KING, David. Comércio eletrônico: Estratégia e gestão. São Paulo: Prentice Hall, 2004.



CURSO DE EPIDEMIOLOGIA HOSPITALAR PARA RESIDENTES DO IMIP: UMA PROPOSTA NA MODALIDADE EAD

Fernando Gusmão Filho, Marcos Alexandre de Melo Barros, Dulcineide Gonçalo de Oliveira, Bruno Hipólito da Silva, Renata Santos de Oliveira

INTRODUÇÃO

A educação a distância nos últimos anos tem sido uma ferramenta extremamente benéfica para formação de profissionais da área de saúde. Este artigo tem como objetivo apresentar o curso de Epidemiologia Hospitalar ministrado para os residentes do IMIP em 2009, na modalidade EAD. Esta foi a 12^a edição do curso, desta vez oferecido com componente à distância. A introdução desta modalidade de ensino teve como objetivo principal oferecer ao residente a possibilidade de realizar o curso sem interferência nas suas práticas diárias no serviço. Classicamente, o curso, com carga horária de 20 horas, é realizado durante uma semana dos meses de fevereiro ou março no período da tarde. Esta interrupção das atividades dos residentes nos diversos setores é uma das maiores causas de insatisfação deles próprios, assim como dos preceptores.

Neste ano, os terceiro, quarto e quinto dias do curso foram realizados à distância. Uma vez que esta não era a proposta inicial para a edição atual do curso, preferiu-se manter a disponibilidade desses horários para que os residentes pudessem ter acessos adequados aos microcomputadores com conexão à internet. A conversão da proposta pedagógica do curso para o ambiente virtual de aprendizagem foi feita pela própria equipe do Núcleo Hospitalar de Epidemiologia, em conjunto com o Núcleo de Educação à Distância do IMIP.

O IMIP foi fundado em 1960 por um grupo de médicos liderado pelo Prof^o Fernando Figueira com o intuito de alicerçar o atendimento de saúde em uma conduta e postura humanística e de qualidade. Atualmente, o IMIP não é apenas reconhecido na área materno-infantil, como um dos Complexos Hospitalares com estruturas assistenciais mais importantes do País, mas também no atendimento de toda a família, sendo um centro de referência em diversas especialidades médicas, atendendo a um público diferenciado, oriundo de vários estados do Nordeste. Na área de ensino do IMIP conta com um programa de pós-graduação que atrai estudantes e profissionais da área de saúde do Norte-Nordeste do país. Recentemente implantou o Programa de Educação a Distância com intuito de subsidiar as ações de assistência, ensino, pesquisa e extensão através da Telessaúde e Teleeducação (ALVES, et all, 2008).

METODOLOGIA

O curso foi realizado no período de 16 a 20 de março de 2009 e teve como público alvo residentes de 1^o ano de Medicina (Pediatria, Ginecologia-Obstetrícia, Cirurgia, Otorrinolaringologia e Imaginologia), Enfermagem, Fisioterapia, Farmácia, Psicologia, Nutrição



e Saúde da Família; residentes de 3º ano de especialidades médicas. Entre os objetivos do curso, destacam-se: (1) desenvolver o conhecimento e divulgar aos residentes conceitos fundamentais sobre epidemiologia hospitalar e prevenção de eventos adversos relacionados à assistência à saúde; (2) apresentar a estrutura, composição e funções do Núcleo Hospitalar de Epidemiologia do IMIP. Na conclusão do curso, espera-se que os alunos construam as seguintes competências: (1) conhecer e identificar o Núcleo Hospitalar de Epidemiologia do IMIP e suas comissões; (2) aplicar o Manual de Controle de Infecção Hospitalar do IMIP no auxílio à assistência; (3) reconhecerem-se como agentes da prevenção de infecções e outros eventos adversos relacionados à assistência à saúde. O curso foi realizado na forma presencial nos dois primeiros dias (16 e 17 de março) e na forma à distância nos dias restantes (18 a 20 de março). A carga horária presencial foi de 8 horas e a parte à distância correspondeu 12 horas. Os alunos eram certificados desde que apresentassem uma frequência às aulas e módulos à distância; realizassem os questionários relativos aos casos clínicos e sobre Vigilância Epidemiológica, com 100% de acertos.

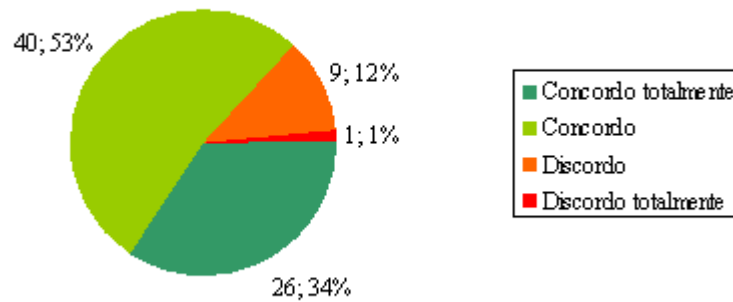
No primeiro dia do curso foram feitas três exposições seguidas de dinâmica de grupo realizada por arte-educadoras contratadas para este fim. Foi apresentado o plano do curso e a composição e funções do Núcleo Hospitalar de Epidemiologia, assim como o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do componente à distância do curso. Em seguida, foram feitas considerações sobre o adequado preenchimento do prontuário do paciente. Por fim, arte-educadoras realizaram dinâmica de grupo sobre Higienização das mãos. O conteúdo referente às funções da Comissão de Vigilância Epidemiológica foi trabalhado com base na apresentação e resolução de problemas, no segundo dia do curso de forma presencial. As atividades dos três dias seguintes foram realizadas à distância. Consistiram no estudo em AVA de três casos clínicos fictícios, um em cada dia, seguido de resolução de questionário composto por 10 a 12 perguntas orientadoras sobre gerenciamento de risco e prevenção e tratamento de infecções relacionadas à assistência à saúde baseadas nos casos. Os casos clínicos e os questionários foram elaborados com o objetivo de facilitar o alcance das competências delineadas para o curso, ou seja, o reconhecimento do papel dos eventos adversos, infecciosos ou não, na prática da assistência à saúde e da função do próprio NHE e do Manual na prevenção desses eventos. Em cada dia, os estudantes deveriam acessar o AVA entre as 12 horas e a 0 hora do dia seguinte para estudar o caso e responder o questionário. Os estudantes eram orientados a consultarem o Manual de Controle de Infecções para responderem adequadamente as perguntas. Cada resposta correta era acompanhada de comentários sobre o assunto abordado. Os estudantes deveriam responder corretamente todas as questões, podendo reiniciar os questionários quantas vezes fossem necessárias.

Foi disponibilizado no AVA fórum para resolução de dúvidas. Os estudantes deveriam ainda responder questionário sobre Vigilância Epidemiológica. Este questionário destinou-se a verificar a aprendizagem dos residentes sobre o assunto. Por fim, foi disponibilizado questionário facultativo de avaliação do curso. Este questionário foi composto por 9 questões de múltipla escolha e uma aberta, onde se solicitava ao residente que destacassem pontos positivos e negativos do curso. Os resultados desse questionário serão apresentados e comentados daqui por diante.

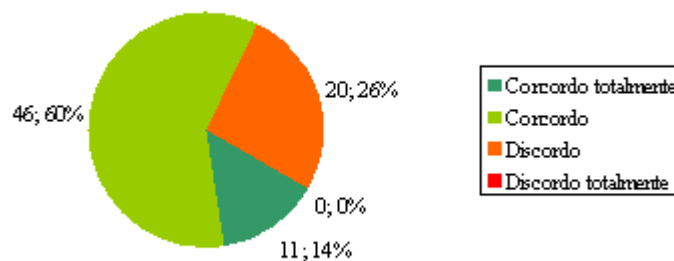
RESULTADOS

Os resultados reafirmam a importância do curso para os residentes do IMIP. Quando questionados se o formato do curso na modalidade EAD atendeu as suas expectativas, as respostas foram as seguintes:





Quando questionados se o curso como um todo atendeu suas expectativas, os dados levantados confirmam a grande satisfação pelo curso.



Conclui-se que cerca de três quartos dos residentes que responderam ao questionário (57 de 77) aprovaram a estrutura e o conteúdo do curso. Oitenta e sete por cento (66) aprovaram o formato à distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podem-se destacar dois pontos a partir das análises dos residentes ao questionário de avaliação.

- A grande aceitação do formato à distância do curso - Os residentes em geral receberam bem a inovação, com destaques (1) à qualidade e apresentação do conteúdo e (2) à possibilidade da realização do curso sem a necessidade de afastamento das funções habituais. Como já comentado, este último tópico era um dos principais objetivos da introdução da modalidade à distância do curso.

- A crítica ao direcionamento do curso às áreas médica e de enfermagem - Nesta edição, o modelo pedagógico do curso à distância foi adaptado do modelo presencial, aplicado até o ano passado. Neste modelo, os residentes eram divididos em grupos multidisciplinares, favorecendo a integração dos saberes. Mesmo assim, reconhece-se que a maior parte dos tópicos discutidos era pouco direcionada às áreas de Nutrição, Fisioterapia e Psicologia. Este problema intensificou-se na modalidade à distância, pois as atividades foram formatadas para execução individual.

Pretende-se que a partir do próximo ano o curso seja composto por um momento



presencial em anfiteatro com duração de 4 horas, destinando-se as 16 horas restantes à modalidade à distância, sem necessidade de reserva de horários ou deslocamento a auditórios.

A boa aceitação do curso à distância permite-nos readequá-lo, explorando ainda mais os recursos pedagógicos que essa modalidade de ensino disponibiliza, inclusive de modo a contemplar distintamente as diferentes áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. A.; SILVA, Y.J.; BARROS, M.A.M; OLIVEIRA, D.G. Telessaúde: a experiência do instituto de medicina integral prof. fernando figueira, 2008. Disponível em: < WWW.imip.org.br >. Acesso em: 12 jun 2009.



AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Gilson Felix da Silva Freitas. Ivanda Maria Martins Silva

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) envolvem um conjunto de recursos tecnológicos integrados que podem proporcionar a automação e/ou a comunicação de vários tipos de processos existentes em várias áreas de atuação (ensino, pesquisa científica, educação a distância, etc). As TIC são tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações, como por exemplo: sites da Web, equipamentos de informática (hardware e software), telefonia, quiosques de informação e balcões de serviços automatizados. Para uma implantação mais adequada possível das TIC não se devem desconsiderar questões como infraestrutura, contexto social e capacitação profissional.

Preende-se investigar, por meio de uma revisão da literatura, a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar, visando contribuir para ampliar o debate sobre as vantagens das TIC na dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem vivenciados no contexto escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) precisam ser mais discutidas no âmbito escolar, no sentido de se desenvolverem técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem articuladas ao uso crítico dos recursos tecnológicos. As TIC devem ser empregadas pelo educador para auxiliá-lo no processo educacional, não para substituí-los e quando às utilizam como finalidade se esta deixando que a ferramenta tenha mais destaque que o próprio conteúdo.

Segundo Kenski (1998, p 70): "As tecnologias redimensionaram o espaço da sala de aula em, pelo menos, dois aspectos. O primeiro diz respeito aos procedimentos realizados pelo grupo de alunos e professores no próprio espaço físico da sala de aula. [...] O segundo aspecto, é o próprio espaço físico da sala de aula que também se altera." Isso ocorre porque o uso das tecnologias possibilita uma maior interação entre os atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. A Internet, por exemplo, vem revolucionando a interação dos sujeitos com a informação disponível no turbilhão digital do ciberespaço. Comunidades virtuais de aprendizagem, redes de relacionamento, interatividade, entrecruzamento de linguagens e textos diferentes, fusão de mídias e vários outros recursos tornam-se muito utilizados nos domínios do mundo tecnológico.

Assim, percebe-se que a Internet muda os paradigmas no campo da educação, proporcionando aprendizagens virtuais, colaborativas, construídas e reconstruídas por meio da integração de recursos tecnológicos da informação e comunicação que facilitam os fluxos dos domínios digitais. Da escola presencial, surge a escola no campo virtual, a escola sem fronteiras, marcada pelos processos da educação a distância, os quais inauguram novas formas



de pensar os processos de ensino-aprendizagem agora mediados pelas novas tecnologias. No contexto atual, o aluno não precisa estar trancando dentro de uma sala de aula e isso é um avanço ocasionado pelo uso das TIC, esse é o redimensionamento citado por Kenski (1998).

Para uma implantação mais adequada possível das TIC na escola não se devem desconsiderar questões como infraestrutura, contexto social e formação profissional. Esses fatores quando bem conhecidos não se apresentaram como entraves no processo o desafio é saber aplicá-los. Segundo Kachar (2008, p. 03): "[...] a formação do profissional da educação, tem o objetivo de gerar um indivíduo capaz de analisar as circunstâncias do universo em que atua rever e reinventar práticas de ensino e aprendizagem com as linguagens e com os recursos tecnológicos que estão disponíveis na instituição escolar e, que fazem parte do universo social e cultural dos alunos."

O incremento da qualificação profissional é importante para a melhoria no processo educacional e para a utilização crítica das TIC na escola. O papel da escola é formar indivíduos pensantes e críticos sociais, a utilização de modo responsável e consciente das TIC certamente facilitará este processo. O professor é o responsável para fazer esta ligação entre o aluno e as tecnologias, ajustando os conteúdos propostos nas mais diversas disciplinas, de modo que os recursos utilizados na aula sejam bem aproveitados e que a compreensão dos alunos seja satisfatória.

Atualmente, já há uma preocupação constante com a formação continuada dos professores, visando, assim, familiarizá-los com a tecnologia e facilitar o emprego das TIC na educação por um todo. Segundo alguns autores, há problemas como preconceito e dificuldades financeiras que atrapalham neste processo de inserção.

"As tentativas para incluir o estudo das novas tecnologias nos currículos dos cursos de formação de professores esbarram nas dificuldades com o investimento exigido para a aquisição de equipamentos, e na falta de professores capazes de superar preconceitos e práticas que rejeitam a tecnologia mantendo uma formação em que predominam a reprodução de modelos substituíveis por outros mais adequados à problemática educacional. (MERCADO, 2002, p 16)".

A utilização das TIC como ferramentas educacionais é importante para o sucesso da educação e o professor é peça principal desse contexto, porém, ele deve se despir dos preconceitos e agir de modo criativo diante de certas situações para driblar as dificuldades que de fato não são poucas. Os professores e alunos devem juntos exigir do poder público condições dignas para que se aprenda a aprender. A tecnologia aplicada no momento certo ajuda o educador a despertar a atenção dos alunos e motivá-los, isso melhora no desempenho dos educando, pois atenção e motivação são pontos importantes na aprendizagem.

O emprego das tecnologias na educação exige uma mudança na prática pedagógica dos educadores, privilegiando-se uma abordagem sócio-interacionista, na qual o aluno é compreendido como um ser pensante, ativo, e o professor atua como facilitador no processo de mediação na construção de conhecimentos. Segundo Costa (2004), o papel do professor deve ser o de estruturar e proporcionar situações e experiências em que essa aprendizagem possa ser feita de forma ativa, significativa e construída pelo próprio aluno. Professores e alunos deverão trocar seus conhecimentos, suas experiências e, assim, construir conhecimentos juntos e o modelo sócio-interacionista dá suporte para que essa interação ocorra. A utilização de softwares, televisão, som, celular e qualquer outro recurso tecnológico deve servir para complementar essa interação, facilitar o processo de fixação dos conteúdos e não para substituir o professor. De acordo com Valente, (s/d), precisamos ver se queremos o ensino tradicional ou a informatização dele.



Uma formação adequada dos profissionais de educação é mais importante do que se impor a tecnologia na educação brasileira, a tecnologia deve ser uma consequência da evolução do processo de ensino-aprendizagem e não uma imposição do sistema político nacional e internacional.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta um caráter predominantemente teórico, privilegiando uma revisão da literatura sobre o tema em foco. Neste trabalho, investigamos o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, visando ampliar o debate sobre a inserção das TIC no contexto escolar. Analisamos como fontes de pesquisa: revistas eletrônicas, periódicos e três livros impresso. Dentre as principais abordagens teóricas utilizadas, citam-se os trabalhos de: Vitória Kachar (2008), Vani Moreira Kenski (1998), Raquel Goulart Barreto (2006), Luís P.L Mercado (2002), José A. Valente(s/d), entre outros autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, visamos mostrar que a utilização das TIC como ferramentas educacionais é importante para dinamizar os processos de ensino-aprendizagem por meio da inovação tecnológica. No entanto, queremos mostrar que uma excelente formação dos profissionais de educação é indispensável para que a educação de fato apresente um melhor desempenho. A tecnologia deve ser utilizada para aproximar o homem da realidade e não para afastá-lo de si mesmo. O professor deverá conduzir seus alunos de modo que essa aproximação de fato aconteça.

Os desafios para a inserção das TIC na escola são muitos, mas, se existirem projetos educacionais e políticas públicas direcionadas ao uso crítico de tais tecnologias por docentes e discentes, certamente os entraves serão superados. Quanto ao uso da tecnologia na educação devemos observar se o que queremos é apenas a informatização deste método arcaico de ensino ou se o que queremos é uma revolução na educação? Se optarmos pela primeira alternativa então, não se precisarão desenvolver métodos, o contexto atual já facilita em partes essa informatização, agora se o que queremos é de fato uma revolução na educação, precisaremos trabalhar muito e juntos. O medo de enfrentar o novo sempre existirá, mas, para conseguir essa mudança será preciso romper essa barreira e a do preconceito. Uma educação digna e de qualidade deve deixar de ser uma utopia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, R. G, et al. As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Formação de Professores, Revista Brasileira de Educação, Vol. 11, Nº 31, jan./abr. 2006, Disponível em http://www.oei.esdocentesarticulostecnologias_informacion_formacion_profesores.pdf , acesso em: 13-04-2009.
- COSTA, F. A. O que Justifica o Fraco Uso dos Computadores na Escola? Disponível em: http://www.fl.ul.pt/unil/pol7/pol7_txt2.pdf, acesso em: 03-06-2009
- KACHAR, V. Formação inicial do professor: a mudança do "olhar" com relação às tecnologias da informação e comunicação. Revista e-Curriculum, PUCSP - SP, Vol. 4, Nº1, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 01-04-2009.
- KENSKI, V.M, Novas Tecnologias o Redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho do



docente, Revista Brasileira de Educação, Nº 8, maio/ago.1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rberbedigital/RBDE08RBDE_08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf>, acesso em: 18-05-2009

MERCADO, L. P. L, et al. Formação Docente e Novas Tecnologias, Luís Paulo Leopoldo Mercadante(org.) Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática, Maceió, ed. EDUFAL, 2002, p 210 .

NETTO, S. P. Tecnologia da Educação e Comunicação em Massa, São Paulo - SP, ed. Pioneira, 1976, p 190.

QUILES, C. N. S. O Uso do Computador na Escola: Diálogos Entre a Tecnologia Educacional e a Cultura Escolar, Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT16-3130-Int.pdf>>, acesso em: 05-03-2009

VALENTE, J. A, O Uso Inteligente do Computador na Educação, Pátio- Revista Pedagógica, ed. Artes Médicas Sul, Ano 1, Nº 1, p. 19-21. Disponível em <<http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/215.pdf>>, acesso em: 23-03-2009.



O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA - MODALIDADE PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - CAMPUS SOUSA- PARAÍBA

Heloiza Carneiro Barreto, Maria das Dores Sales Barreto, Maria de Fátima Alves Figueiredo de Lacerda, Andréa Lucena de Lira, Luciana Trigueiro de Andrade

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil como modalidade nos níveis fundamentais e médios é marcada pela descontinuidade do ensino na vida das pessoas que por algum motivo interromperam seus estudos.

A Educação de Jovens e Adultos, em síntese, trabalha com sujeitos excluídos no sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnias, cor, gênero entre outros. Nesta modalidade de ensino é preciso que os educandos identifiquem-se com assuntos abordados em sala de aula e assim desperte a curiosidade para com ela aguçar em um universo, que para eles ainda é desconhecido.

Os motivos que os trazem para a situação de ensino-aprendizagem não se resumem a uma razão utilitária ou instrumental de "aprender para". Há outro gosto que permeia as situações de sala de aula, o gosto humano da convivência que se revela em diferentes situações, nas histórias de vida e no desejo de continuar a conviver no grupo, independentemente da conclusão do curso. Há na EJA, o apontar para a educação permanente como forma de ser homem e mulher: "Para mim a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte". (FREIRE apud ARELARO e KRUPPA, 2002, pag102).

Com a universalização da educação básica, o analfabetismo absoluto está hoje confinado a uma população mais velha que diminui de tamanho a cada ano. Permanece o desafio de proporcionar educação básica a jovens e adultos que não terminaram os estudos na idade apropriada, por abandono ou repetência.

O PROEJA NO IFPB CAMPUS - SOUSA

De acordo com o Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, foi instituído no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus de Sousa, a implementação do Curso Técnico em Agroindústria na modalidade PROEJA, tendo a duração de três anos, com uma carga horária em torno 1.360 horas/aulas do ensino profissional e 1.200 horas/aulas do Ensino Médio.

O ingresso no PROEJA ocorre através de processo seletivo de natureza pública ou qualquer outra forma que o IFPB venha adotar, podendo, inclusive, ocorrer através de entrevistas, questionários ou convênios com outras instituições ou sistema de ensino, tendo como requisito



obrigatório à conclusão do Ensino Fundamental e idade mínima de 18 anos. (Fonte: Resolução nº. 06, de 18 de Julio de 2008).

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação de Jovens e adultos no Brasil como modalidade nos níveis fundamental e médio é marcada pela descontinuidade do ensino na vida das pessoas que por algum motivo interromperam seus estudos. A educação de Jovens e Adultos, em síntese trabalha com sujeitos excluídos do sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnias, cor, entre outros.

Em pedagogia do oprimido de Paulo Freire - livro dedicado aos esfarrapados do mundo (1996) mostra a opressão como um problema social contida na sociedade e no universo educativo, em especial na educação de jovens e adultos, pois as camadas menos favorecidas são oprimidas e terminam por aceitar o que lhes é imposto, devido à falta de conscientização sem buscar realmente a chamada Pedagogia da libertação. Assim, o que parece combater a exclusão social não são os benefícios, mas a constituição de um sujeito social capaz de história própria, individual e coletiva.

Simon Schwartzman na obra: Equidade e qualidade da educação brasileira (2008) falando das campanhas de alfabetização: 'As campanhas de alfabetização de jovens e adultos são uns resquícios da mobilização política dos anos de 1950 e 1960, retomadas pelo Mobral nos anos de regime militar e recentemente lançadas, mas cuja inviabilidade é conhecida pelos especialistas. A idéia, naqueles anos, era que seria possível educar e politizar as pessoas ao mesmo tempo, uma coisa reforçando a outra. O problema, do ponto de vista pedagógico, era que estavam direcionadas a adultos que tinham passado toda sua vida sem ler e escrever, e que precisariam, para obter resultados, de uma atenção educativa muito mais intensa e prolongada do que seria possível por cursos de curta duração dados, em geral, por voluntários leigos. Além disso, o uso do "método integral" de alfabetização não ajudava. No máximo, algumas pessoas conseguiam passar do analfabetismo absoluto à capacidade de desenhar seu nome e soletrar algumas palavras mais familiares, mas só excepcionalmente chegavam à alfabetização plena e, muitas vezes, reverteriam depois à situação anterior, por falta de uso.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus de Sousa-PB, no do mês dezembro de 2008, utilizando instrumentos como: documentos, observações em sala de aula e questionários aplicados aos alunos das turmas de 2007(10 alunos) e 2008 (20 alunos) regularmente matriculados. O questionário aplicado investigou as seguintes questões: a) O Gênero b) A Faixa etária c) A Renda Familiar d) Localidade de origem dos estudantes.

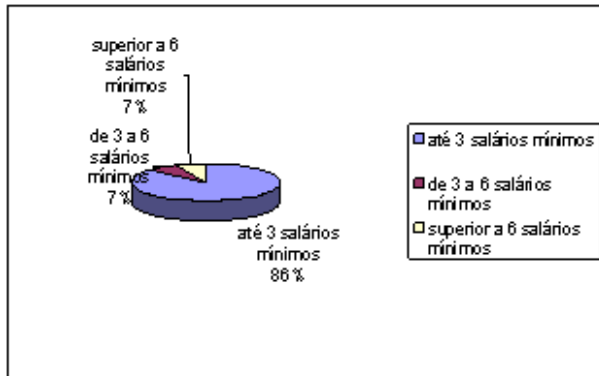
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos quadros 01 e 02 podemos visualizar o resultado do gênero e a faixa etária dos estudantes do Curso Técnico em Agroindústria da modalidade PROEJA. No quadro 01 o sexo feminino se destaca com uma percentagem de 83% e o sexo masculino com 17%. No quadro 02 os resultados obtidos foram de 3% com mais de 60 anos, 3% com idade entre 50 e 60 anos, 17% com idade entre 40 a 50, 51% estão na faixa etária entre 20 e 30 anos e 3% com idade entre 18 e 20 anos, conforme os quadros abaixo:

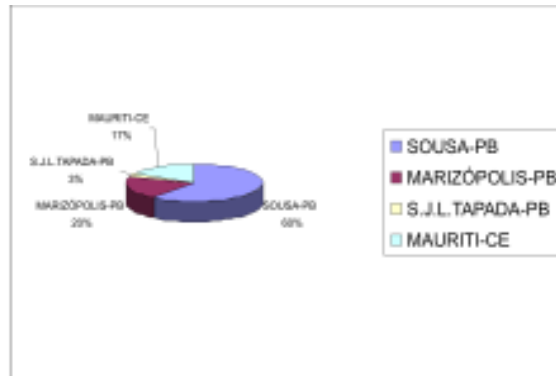


Quanto a renda familiar, 86% dos alunos responderam ter uma renda até 3 salários mínimo, 7% possuem renda de 3 a 6 salários e 7% tem renda superior a 6 salários mínimos. Em relação à localidade de origem e a renda familiar dos discentes a pesquisa aponta que a maioria é de origem local ou de cidades circunvizinhas e um número significativo do Estado do Ceará. 60% são oriundos do município de Sousa, 20% do município de Marizópolis, 17% do município de Mauriti - CE e 3% do município de São José da Lagoa Tapada, já conforme mostram os quadros 03 e 04 abaixo:

Quadro 03 - Renda Familiar



Quadro 04 - Local de origem uadro



Turma PROEJA 2007

Considerou-se a pesquisa de alta relevância, para a formação dos Técnicos em Agroindústria da modalidade PROEJA, uma vez que é necessário que os educadores conheçam o perfil dos discentes para melhor acompanhamento de forma a estimular a aprendizagem e o aperfeiçoamento de suas potencialidades e habilidades. Considera-se ainda através de observação que a pesquisa veio confirmar as expectativas dos professores em relação à turma do PROEJA, quanto à procura maior serem do sexo feminino, pois as mulheres têm demonstrado maiores interesse em retornar os estudos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA - documento Base.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional. Ofício-Circular nº. 061/2005 aos Dirigentes de Instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional. Assunto: repasse de recursos para a implantação do PROEJA. Brasília, 26 de outubro de 2005.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional. Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006.
- CHAUI, M. Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas. 12 ed. São Paulo.:Cortez, 2007.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido - Ed. Paz e Terra. São Paulo 1996.
- NASCIMENTO, T. A. Q. R. Pedagogia Liberal Modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação republicana. Campinas, SP: Autores associados - FE/Unicamp, 1997.
- REGULAMENTAÇÃO DA ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO PROEJA. Resolução nº. 06, de 18 de julho de 2008.
- SCHWARTZMAN S. Equidade e Qualidade da Educação Brasileira, Fundação Santillana, V Seminário de Outono. São Paulo, Editora Moderna. 2008.



AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ADQUIRIDAS PELOS ALUNOS CONCLUINTES DO PROEJA NA DISCIPLINA DE PROCESSAMENTO DE ÁCIDOS GRAXOS

Heloiza Carneiro Barreto, Maria Leuziedna Dantas, Maria das Dores Sales Barreto, Maria de Fátima Alves Figueiredo de Lacerda

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, Campus de Sousa, está inserido na área geográfica que compõe o Pólo de Desenvolvimento Integrado do Alto Piranhas no sertão paraibano, correspondendo a uma área de 3.591 km² e uma população de 175.884 hab, distribuídas em 12 municípios. (Fonte: Plano de Desenvolvimento do IFPB, 2007) Dessa forma, como problema de pesquisa, indaga-se: além de divertir, o cinema brasileiro também pode instruir e ser utilizado como recurso didático em sala de aula?



Figura 1 - Localização de Sousa

O PROEJA NO IFPB CAMPUS -SOUSA

Atendendo o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus de Sousa, implementou o Curso Técnico em Agroindústria na modalidade PROEJA através de pesquisa realizada na comunidade externa,



a respeito de que curso ofereceria. Apropriando-se desses dados, o Instituto executou os procedimentos para a implantação do curso demandado.

O Curso Técnico em Agroindústria do IFPB forma profissionais habilitados a desempenhar atividades teórico-práticas, nas áreas de Processamento de Frutas e Hortaliças; Processamento de Derivados de Leite; Processamento de Carnes e Pescados; Panificação e Programas de qualidade, de forma a atender às necessidades do mercado em relação à Indústria, seja na produção ou na prestação de serviços, gestão e empreendedorismo.

O Curso tem duração de três anos, com uma carga horária das Disciplinas do Curso Técnico em Agroindústria: 1.360 horas/aulas e 1.200 horas/aulas do Ensino Médio, e um total de 30 alunos por turma.

O ingresso no PROEJA ocorre através de processo seletivo de natureza pública ou qualquer outra forma que o IFPB venha adotar, podendo, inclusive, ocorrer através de entrevistas, questionários ou convênios com outras instituições ou sistema de ensino, tendo como requisito obrigatório à conclusão do Ensino Fundamental e idade mínima de 18 anos. (Fonte: Resolução nº 06, de 18 de Julio de 2008). A pesquisa realizou-se com o objetivo de avaliar as competências e habilidades dos alunos concluintes do Curso Técnico em Agroindústria, modalidade PROEJA na disciplina de Processamento de Ácidos Graxos, quanto aos aspectos: profissional e social, através da ministração de cursos básicos para a comunidade externa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação de Jovens e adultos no Brasil como modalidade nos níveis fundamental e médio é marcada pela descontinuidade do ensino na vida das pessoas que por algum motivo interromperam seus estudos. A educação de Jovens e Adultos, em síntese trabalha com sujeitos excluídos do sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnias, cor, entre outros.

Segundo Marilena Chauí, no discurso competente e outras falas (2007, p.55) retrata esse processo de exclusão:

"Quando, logo após a proclamação da república, a classe dominante lança ao novo regime uma crítica que será repetida monotonamente durante decênios, o ponto fraco da nova política reside, na versão dos dominantes, no direito ao voto que teria feito do povo ignorante um ativo participante das decisões políticas nacionais. Nessa mesma ocasião, os rebeldes do Contestado (e depois os de canudos) criticam a República em nome da excelência do regime monárquico). À primeira vista, parece que dominantes e dominados têm pelo menos um ponto em comum: a crença de que o melhor Estado é aquele no qual o povo se encontra excluído do poder".

Desta forma a EJA faz parte do discurso competente, marcado historicamente, tendo como objetivo vencer as marcas da exclusão que foram construídas ao longo do tempo.

A educação de jovens e adultos sempre foi um desafio para os educadores no sentido de promover o resgate da cidadania e a necessidade de construção de um processo de inclusão social. Ao estudar a educação no século XIX, percebe-se uma preocupação em organizar o ensino a partir de idéias de Rui Barbosa em implementar uma educação que atingisse toda a nação, visto que nem todas as pessoas não tinham acesso à escola e a educação popular estava abandonada, crescendo assim, a taxa de analfabetismo gerando desafios para àquela época.



Com a universalização da educação básica, o analfabetismo absoluto está hoje confinado a uma população mais velha que diminui de tamanho a cada ano. Permanece o desafio de proporcionar educação básica a jovens e adultos que não terminaram os estudos na idade apropriada, por abandono ou repetência.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA continua sendo um desafio para os educadores no sentido de construir uma educação cidadã inclusiva, onde todos possam ser inseridos, e desta forma, contemplados com uma educação de qualidade a partir do momento em que é priorizado o saber crítico e dialógico, bem como afirma Paulo Freire quando critica a educação bancária do mundo capitalista e propõe uma escola aberta ao diálogo.

Avaliar por competência não tem sido uma tarefa fácil, pois o professor deve estar atento a uma série de fatores que implica na aprendizagem do aluno. Segundo Perrenoud (2000), vencer uma série de preconceitos e resistências. Por um lado vencer as representações deterministas de que alguns alunos são mais capazes que outros e aceitar que nem tudo está definido na vida. É preciso acreditar que os alunos podem dominar os mínimos necessários desde que lhe sejam dadas condições adequadas de aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus de Sousa-PB, no período de 01 a 05 junho de 2009, durante a V Semana de Agroindústria, utilizando questionários aplicados aos participantes do curso básico de Fabricação de Material de Limpeza, com carga horária de 20 horas, com 10 participantes inscritos no curso básico de Fabricação de Material de Limpeza.

Observaram-se resultados positivos quanto ao desempenho dos discentes concluintes, nos aspectos profissional e social, através de aplicação de questionários ao final curso, onde a comunidade expôs a sua opinião em relação ao evento, quanto ao desempenho do aluno instrutor.

RESULTADOS

Os discentes desempenharam suas atividades de forma organizada,

Ao todo, foram inscritos 12 cursistas, formados por 50% mulheres e 50% homens, sendo que apenas 10 participaram efetivamente.

Observaram-se resultados positivos quanto ao desempenho dos discentes concluintes do PROEJA, nos aspectos: profissional e social, através de aplicação de questionários ao final do curso, onde a comunidade expôs a sua opinião em relação ao desempenho do aluno instrutor. Os resultados deste questionário aplicado ao final do evento estão expressos no quadro abaixo:

- | |
|---|
| <p>=1. O curso atendeu às suas expectativas?
Sim=100% Não= 0,0% Em parte=0,0%</p> <p>2. O Curso contribuiu para o aprimoramento de seus conhecimentos?
Sim 90% Não = 10% Em parte= 0,0%</p> <p>3. Os instrutores transmitiram o conteúdo com segurança?
Sim =100% Não 0,0% Em parte= 0,0%</p> <p>4. Os instrutores contribuíram para ajudá-lo em suas dificuldades?
Sim= 100% Não =0,0% Em parte=0,0%</p> <p>5. O relacionamento instrutor/cursistas foi satisfatório?
Sim =90% Não = 0% Em parte=10%</p> <p>6. Como você classificaria sua aprendizagem?
Ótima= 70% Boa= 30% insuficiente=0,0%</p> |
|---|





Fotos do curso fabricação de material de limpeza ministrado pelas alunas concluintes do PROEJA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado. Esse princípio é crucial para a educação. Se quisermos desenvolver competências em nossos alunos, teremos de ir além do ensino para memorização de conceitos abstratos e fora de contexto. É preciso que eles aprendam para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isso é competência (GARCIA, 2003).

A pesquisa é considerada de suma importância para a formação dos Técnicos em Agroindústria da modalidade PROEJA, uma vez que é necessário um melhor acompanhamento do discente numa forma de estimular a aprendizagem e o aperfeiçoamento de suas potencialidades e habilidades.

Considera-se ainda através de observação que a pesquisa veio confirmar as expectativas dos professores em relação à turma do PROEJA, quanto ao processo Ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PERRENOUD, F. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA - documento Base.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional.
- Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006.
- CHAUI, M. Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas. 12 ed. São Paulo.:Cortez, 2007.
- FREIRÉ, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- NASCIMENTO, T. A. Q. Ribeiro do. Pedagogia Liberal Modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação republicana. Campinas, SP: Autores associados - FE/Unicamp, 1997.
- REGULAMENTAÇÃO DA ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO PROEJA. Resolução nº. 06, de 18 de julho de 2008.



POLÍMEROS, RADIOATIVIDADE E SAIS INORGÂNICOS: UMA NOVA ABORDAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA

Henrique Marques de Vasconcelos; William Barbosa da Silva; Kátia Aparecida da Silva Aquino

INTRODUÇÃO

A química é uma ciência que está vinculada às necessidades humanas e ao avanço do conhecimento científico, desta forma, o conhecimento químico está associado aos fenômenos estudados nos laboratórios e as inúmeras situações do cotidiano.

Muitas vezes essa associação é vista em sala de aula como uma simples aquisição de informações concebidas de forma passiva, com o propósito de que sejam memorizadas e desenvolvidas através de provas e exercícios repetitivos, expressando uma forma de ensino baseado no modelo de transmissão e recepção, denominado tradicional (SCHNETZLER et al., 1995).

Lima et al (1997, p.6) comentam que o ensino tradicional segue um ritual rotineiro em que são apresentados definições, conseqüentemente alguns exemplos e posteriormente extensas listas de exercícios com respostas fechadas sem relação com a realidade, construindo um quadro da ciência como algo pronto e infalível.

Diante disso, o ensino de química deve ser ministrado de modo a desenvolver um aluno autônomo intelectualmente, que saiba tomar decisões úteis, contribuindo para o desenvolvimento do aluno como cidadão. Este trabalho busca fazer uma interligação entre as áreas da química, fazendo uma abordagem dos seguintes assuntos: sais (química inorgânica), radioatividade (físico-química) e com o assunto polímeros (química orgânica) que será trabalhado sob uma nova abordagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

O assunto polímeros foi escolhido, pois é um conteúdo que está inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999) e que muitas vezes não chega a ser abordado no ensino médio. A grande importância da abordagem do assunto está não só nos inúmeros objetos feitos de materiais poliméricos, mas na necessidade de discussão sobre o consumo consciente de materiais plásticos e seu descarte na natureza, que é um tema transversal também previsto nos PCN's.

Um aspecto da utilização prática de polímero, geralmente não trabalhado com o grupo classe em sala de aula, é a utilização de materiais poliméricos como bolsas de sangue, embalagens de alimentos e cateteres que necessitam ser esterilizados antes de sua utilização. Neste sentido a esterilização via radiação ionizante vem crescendo substancialmente devido à possibilidade do material ser esterilizado na sua embalagem final lacrada.

Em 1948, Dole (1973, p.58) estudou alguns efeitos induzidos pela radiação nos polímeros. Entre os principais efeitos destacam-se a reticulação e cisão da cadeia principal.



Na reticulação há formação de uma rede tridimensional, que tem como principal consequência o aumento da massa molar. Por outro lado, a cisão da cadeia principal pode causar uma redução significativa na massa molar polimérica, conseqüentemente, degradação molecular. Para minimizar tais efeitos Jansen et al (1995, p.129) estudaram sais de cobre como estabilizante na degradação termo-oxidativa de poliamidas, catalisando a decomposição de peróxidos e hidroperóxidos, inibindo a propagação dos estados oxidativos na cadeia.

Portanto, tendo como base os trabalhos de Dole pode-se discutir de forma integrada os conceitos de polímeros (química orgânica) e radiação (físico-química). Os trabalhos de Jansen e colaboradores servem como base para introduzir a temática de sais nesta discussão, correlacionando o efeito estabilizante. Este trabalho tem como foco trazer a tona no ensino de química uma nova situação que relaciona as três principais áreas da química: inorgânica, físico-química e orgânica, através do estudo da estabilização radiolítica de materiais poliméricos por incorporação de sais inorgânicos à matriz polimérica. Queremos mostrar aos alunos, através das discussões de dados experimentais, que a química é única e que o conhecimento pode ser construído de forma integrada.

METODOLOGIA

A intervenção sugerida neste trabalho foi realizada em duas turmas do terceiro ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp) e uma turma do terceiro ano do Colégio Estadual Martins Júnior (CMJ), ambos localizados na cidade de Recife-PE.

Foram necessárias 3 horas-aula para a realização desta intervenção em sala de aula. Foi realizada uma aula expositiva - dialógica, na qual foi possível construir com os alunos os efeitos que a radiação causa em materiais poliméricos, como por exemplo, o PVC- Poli(Cloreto de Vinila), para isso apresentamos os resultados obtidos por métodos viscosimétricos convencionais (CHARLESBY, 1960). A apresentação foi norteada para discussões do grupo-classe.

RESULTADOS

Utilizamos em sala de aula uma construção do conhecimento que vem confrontar a forma atual de ensino-aprendizagem que consiste em repetir, recitar, ensinar o que já está pronto. Procuramos construir o conhecimento a partir de uma situação-problema, onde o aluno é instigado a selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações, a fim de tomar decisões.

Iniciamos a intervenção com o seguinte questionamento: O que seringas, garrafas de refrigerantes, bolsas de sangue têm em comum? Em todas as turmas sem nenhum obstáculo foi identificado que se trata de materiais plásticos.

A partir desse conhecimento prévio, explicitamos um conteúdo mais específico dos plásticos, que são os polímeros. Para entenderem melhor o conceito de polímeros, foi solicitado que os alunos dessem as mãos e explicamos que cada um representaria os meros e juntos formamos o polímero, daí surgiu à idéia de poli (muitos) meros.

Em seguida, procuramos mostrar aos alunos algumas aplicações do PVC, para que os mesmos relacionassem o conteúdo visto em sala de aula com o seu dia-a-dia. Em todas as turmas trabalhadas, nenhum aluno tinha conhecimento de que o PVC, muito encontrado em tubos e conexões, também é usado como artefatos médicos. Em seguinte, explicamos que uma forma eficiente para esterilizar seringas, bolsas de sangue é através da radiação gama,



ou seja, determinados núcleos atômicos são instáveis, ou seja, "estressados", como foi posto aos alunos, e para diminuir essa instabilidade é necessário eliminar energia na forma de ondas eletromagnéticas, ou seja, radiação gama. Nesse momento, um aluno questionou se a radiação gama era a mesma usada nos exames de raios-X e explicamos que se tratava de diferentes energias, explicamos que a radiação gama era emitida diretamente do núcleo do átomo e os raios-X eram provenientes da aceleração de elétrons que ao se aproximarem do núcleo de outros átomos eram freados, ou seja, diminuía a velocidade, emitindo energia neste processo e essa energia são os raios- X.

Finalmente, apresentamos aos alunos os resultados da Tabela 1 como recurso para discussão, onde a mesma mostra uma mistura de sais inorgânicos (CuCl₂/KI) como agente estabilizante frente à radiação gama. Ainda segundo a Tabela 1, percebemos que o sistema PVC-Controle, ou seja, sem a mistura de sais, ocorre predominantemente o efeito da cisão, já que a massa molar diminui. Para explicar tal efeito aos estudantes, utilizamos canudos de refrigerantes e tesoura, ao cortar os canudos em pedaços menores, estávamos representando o efeito da cisão, onde a tesoura representaria a radiação gama. Em seguida, percebemos que os sistemas PVC-Sais em todas as concentrações da referida mistura de sais apresentam predominantemente, o efeito da reticulação. Explicamos aos estudantes que unindo pedaços de diferentes tamanhos de canudos com barbante, estávamos representando o efeito da reticulação, onde os barbantes amarrados ao canudo seriam as ligações covalentes na cadeia polimérica.

Tabela 1: Dados referentes à variação da massa molar viscosimétrica antes e depois da radiação nos sistemas PVC-Controle e PVC-Sais.

Sistemas	M _v (g/mol) (não irradiado)	M _v (g/mol) (25 kGy)
PVC-Controle	95741 ± 71	97166 ± 936
PVC-Sais 0,1%	99308 ± 795	88363 ± 639
PVC-Sais 0,3%	102636 ± 580	100689 ± 724
PVC-Sais 0,5%	98798 ± 216	98236 ± 433
PVC-Sais 0,7%	97981 ± 72	96148 ± 503

Com essa intervenção em sala de aula, queremos mostrar aos alunos, através das discussões de dados experimentais, que a química é única e que o conhecimento pode ser construído de forma integrada.

Reforçamos que o processo de aprendizagem começa a ser construído partindo das idéias prévias que os estudantes têm do seu cotidiano (MORTIMER et al., 2002). Clareá-las através de trocas e discussões em grupos, promover situações de conflito e construção de novas idéias é de suma importância. Vale salientar que para isso ocorrer, é preciso que o mediador do processo de ensino-aprendizagem utilize os recursos adequados como forma para auxiliar o aluno, dando os subsídios necessários para a construção do conhecimento do aluno. Para o professor, destacamos a importância do seu papel como profundo pesquisador



a fim de melhorar sua prática em sala, conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados sugerem que os alunos conseguiram construir e aplicar os conteúdos desenvolvidos durante as aulas. A proposta que acompanha esta experiência é a de que o ensino contextualizado através de um tema estruturador, não só auxilia o aluno na construção de um caráter ético e crítico como torna o ensino de química algo mais próximo e útil na visão dos alunos.

AGRADECIMENTOS

Ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco e ao Colégio Estadual Martins Júnior por permitirem esta intervenção em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARLESBY, A. Atomic radiation and polymers. 3 ed. New York: Pergamon Press, 1960. 230 p.
- DOLE, M. The radiation chemistry of macromolecules. In: DOLE, M. 1 ed. Polymers that primarily degrade on irradiation. New York, Academic Press. 1973.
- JANSEN, K; GIJSMAN, P AND TUMMERS, D. Mechanistic aspects of the stabilization of polyamides by combinations of metal and halogen salts. Polymer Degradation and Stability. v. 49, p. 127-133, 1995.
- LIMA, M.E.C.C.; SILVA, N.S. Estudando os plásticos - Tratamento de problemas autênticos no ensino de química. Química Nova na Escola. São Paulo, n.5, p.6-10, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: 1999.
- MORTIMER, E.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: Uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre - RS, v.7, n.3, p.7, 2002.
- SCHNETZLER, R.P.; ARAGÃO, R.M.R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de química. Química Nova na Escola. São Paulo, n.1, p.27-31, 1995.



TELE CIRCO: DIVERSÃO COMO FONTE DE APRENDIZAGEM

Ivanise Maria Bomfim Soares, Azenilda de Paula Cabral

RESUMO

Tele Circo: Diversão como Fonte de Aprendizagem, é o resultado de uma vivência estruturada como proposta pedagógica para o curso de Teleatendimento do Centro de Formação Profissional do Recife - SENAC Centro. Durante 30 horas tivemos o prazer de viver e nos encantar com o que o Circo tem para nos ensinar enquanto aprendizes do atendimento. Através da história do circo e das competências do curso de Teleatendimento nossos alunos viajaram no mundo da arte circense e construíram o conhecimento, as habilidades, valores e atitudes necessárias para o exercício da função de teleatendente.

Palavras-chave: atendimento, aprendizagem, cliente.

INTRODUÇÃO

Ao acompanharmos o desenvolvimento de uma criança em seus primeiros anos de vida observamos que ela assimila todo aprendizado através de jogos e divertimentos que proporcionam a apropriação efetiva dos ensinamentos.

Nem sempre a aprendizagem está diretamente ligada ao ensino. É possível ensinar e não se efetivar o aprendizado, como também existe a possibilidade de haver o aprendizado sem o ensino direto. Portanto, ensinar não garante ao professor os resultados positivos de sua missão, que é o aprendizado de seus alunos.

Ao inserir jogos, dinâmicas de grupo ou outra forma de divertimento, em curso ou disciplinas isoladas, buscamos formas de intercambiar conhecimentos com atividades lúdicas, com o objetivo principal de concretizar o aprendizado, promover a apropriação de novos conhecimentos, estimularem o desenvolvimento de competências e, além disto, promovermos momentos para que os alunos vivenciem, reflitam e compartilhem um aprendizado pessoal e grupal.

O Tele Circo é uma atividade divertida e motivadora, centrada no aprendizado e no uso das habilidades voltadas para o Teleatendimento. Esta experiência proporciona aos alunos o fortalecimento da confiança, a flexibilidade, o bom-humor, a ativação do entusiasmo, a administração da timidez, o estímulo da criatividade e o sentido coletivo na relação profissional, possibilitando a prática de um teleatendimento humanizado e personalizado.

É sem dúvida, uma proposta de aprendizagem convidativa, divertida e produtiva onde o aluno desperta para a originalidade de cada um, identifica detalhes que fazem à diferença e verifica a capacidade de priorizar assuntos. Devido à flexibilidade, essa vivência pode ser adaptada para qualquer curso, desde que a proposta seja de interação com o público.



DESENVOLVIMENTO

Ao participarem do Tele Circo os alunos aprenderam vivenciando, não apenas ouvindo, lendo e sim praticando.

Na vivência do Tele Circo objetivamos:

- Estimular a comunicação;
- Permitir o desenvolvimento da imaginação;
- Auxiliar na exploração de potencialidades e limitações;
- Desenvolver habilidades para resolver problemas;
- Enfrentar dificuldades e promover alternativas;
- Facilitar o raciocínio verbal;
- Desenvolver comunicações eficientes, garantindo o entendimento, a espontaneidade e autenticidade;
- Desenvolver habilidades para a prática do saber ouvir e expressar-se;
- Criar imagem a partir do seu comportamento e sua linguagem;
- Desenvolver habilidades de percepção para comunicação verbal;
- Saber usar todo potencial para promover resultados positivos;
- Desenvolver habilidades para dar e receber feedback;
- Saber estabelecer e manter sintonia entre empresa e cliente;
- Fortalecer a capacidade de tomar decisões assertivas;
- Aguçar a criatividade;
- Despertar a motivação;
- Instigar a obtenção da iniciativa.

A EXPERIÊNCIA

Com a carga horária de trinta horas, trabalhamos as bases tecnológicas propostas pelo curso, tais como: situar-se no contexto do processo de comunicação, manusear habilmente as tecnologias voltadas para o atendimento, desenvolver técnicas de argumentação, percepção, conquista do cliente e a utilização adequada da voz.

As aulas teóricas, com algumas inclusões de dinâmicas rápidas inseridas no contexto, levaram aos alunos os conceitos que contemplaram a apropriação das competências. Mas, como avaliar na prática a aquisição das mesmas? É neste momento que surge a rodada de idéias buscando profissões que tivessem algo em comum com a profissão do telatendente.

Após assistirmos uma apresentação do Circo Du Soleil, no Brasil, começamos a prestar mais atenção na história do circo. Nesta apresentação assistida, foi anunciado a participação de aproximadamente 800 artistas trabalhando no espetáculo. O circo Du Soleil nas apresentações pelo mundo, interage com cerca de três mil profissionais, conforme anunciado pelo o apresentador, onde cada um apresenta um perfil devidamente construído para determinada função com atribuições definidas. Da mesma maneira alguns Call Centers¹, trabalham com plataformas de atendimento disponíveis para centenas de teleatendentes e seguem a mesma linha de estrutura, guardando as devidas proporções.

¹Termo usado para designar uma central de atendimento por telefone



A partir destas informações iniciamos uma pesquisa e identificamos o circo como um segmento cuja missão converge para o mesmo objetivo do Call Center: A satisfação dos desejos, "sonhos" e necessidades do cliente.

Na pesquisa verificamos que as semelhanças dar-se a partir do histórico do circo. A palavra Circo tem origem na forma circular dos picadeiros e em diversos Call Center trabalha-se em plataformas arredondadas, a fim de facilitar as informações e interações de seus teleatendentes. A rotina do Circo é simples, como qualquer outra condição de vida, sendo contemplada com as mudanças ambientais, uma vez que permanece pouco tempo em cada cidade. No Call Center, o operador também passa por mudanças, pois em cada atendimento ele se depara com um novo cliente, conseqüentemente, com uma nova situação.

O Circo mantém desde séculos uma estrutura similar a um organograma, com profissionais, que executam suas tarefas com graça e beleza. E para facilitar o entendimento, em sala de aula descrevemos as profissões do circo. Fizemos um levantamento detalhado do circo, começando pela história, perfil de cada profissional e atribuição dos mesmos.

Domador / Amestrador trabalha todo potencial de controle frente aos animais, conduzindo determinadas atitudes, orientando e explorando a capacidade de domínio, liderança.

Equilibrista movimenta-se com graça, tendo como ponto forte o equilíbrio do corpo. É assistido por olhares indagadores, temerosos e surpresos do público.

Palhaço com toda sua graça, explorada pelo público, que se diverte acompanhando os atos divertidos, descontraídos, espontâneos e criativos por suas roupas coloridas e chamativas, prende a atenção do público que se encanta com todo esse visual.

Malabarista impressiona o público, mantendo o equilíbrio ao movimentar com bastante propriedade vários objetos, demonstrando domínio, graça e perfeição. É um profissional que lida constantemente com os desafios, sem perder de vista o controle emocional.

Mágico atua de forma encantadora trabalhando com a fantasia, o inimaginário, o impossível, o rápido e o glamour, fazendo o público flutuar nos sonhos e no inacreditável.

Diretor conduz todo espetáculo, acompanha os ensaios, estrutura a programação, lidera o grupo nas organizações dos shows, sendo ele próprio o apresentador.

O Circo, para atender a expectativa do público e evitar o desgaste de sua imagem usa a imaginação para renovar todo o espetáculo, coincidindo com a prática do Call Center, onde o teleatendente, devido ao desgaste da função adquirido pela rotina, recria-se e renova-se para exercer uma nova função,.

Circo, espaço onde as pessoas buscam entretenimento, é tido como ambiente de lazer e descontração, onde o riso e a alegria imperam independente da situação socioeconômica do público. Call Center é uma plataforma de atendimento para onde convergem todos que necessitam, sonham e desejam algo e que dependendo do desempenho do teleatendente, o riso, a alegria e a satisfação afloram na face destas pessoas.

No circo, até as crianças que ali vivem, aprendem que os proventos financeiros são gerados a partir do desempenho de todos. O mesmo ocorre quando se trabalha em Call Center, que além do salário definido, agrega bonificações pelas metas alcançadas.

O Circo recebe várias denominações, dependendo da estrutura do seu espetáculo, desde circo de rua, chinês, tradicional, russo e de variedades, onde se processam grandes



shows. Da mesma forma o Call Center, dependendo da nomenclatura adotada pela empresa, também assume nomes diversos como por exemplo, Serviço de Atendimento ao Cliente, Teleatendimento, Central de Relacionamento, Linha Direta do Consumidor, entre outros.

Em pequenas localidades o circo trabalha seu marketing sob a forma de rápidas apresentações e desfiles descontraídos. Nas grandes cidades o circo também utiliza a mídia para levar ao público o seu potencial de espetáculo e despertar a vontade de assistir as apresentações de seus artistas. As empresas de Teleatendimento também investem no marketing de seus produtos e serviços, para despertar o interesse de seus clientes em adquiri-los.

Quando o Circo chega à cidade é sinal de que a alegria está no ar e o espetáculo vai começar. Roupas coloridas e brilhantes se revezam na apresentação para o respeitável público num mundo mágico de sonhos. No Call Center quando o relógio marca 08:00h, os ponteiros da Associação Brasileira de Telemarketing informam o início do espetáculo, para levar até o público, no conforto em suas casas, instrumento de satisfação.

Daqui a pouco monitores / palhaços, coordenadores / mágicos, supervisores / malabaristas e teleatendentes / domadores se apresentarão para a multidão, encantados pela magia secular do circo, e pela excelência no atendimento. Risos e alegria com os palhaços, apreensão e nervosismo com os domadores e encantamento com os malabaristas. É a arte da qualidade do atendimento através da diversão que o circo proporciona e que toma conta de todo o público.

No Call Center o espetáculo é com os teleatendentes, monitores, supervisores e coordenadores, que se empenham para conquistar e fidelizar o seu público. Neste ponto começamos a composição Circo/Call Center.

Dentro da proposta pedagógica, buscamos a similaridade entre os dois segmentos. Em paralelo às aulas teóricas, planejamos a atividade que oportunizaria um momento em que os alunos identificariam as competências necessárias para interagir com o público heterogêneo, disperso e anônimo.

Conhecer as ações e emoções que invadem o corpo circense foi fundamental para o entendimento desta junção (artista circense / teleatendente). O dia-a-dia do artista circense não traz segredo algum. Toda ação dentro deste mundo mágico tem um objetivo, que é sem dúvida, estabelecer e manter a harmonia no ambiente de trabalho garantindo a produtividade, a criatividade e o amor pela profissão. E desta forma contemplar o público com a excelência do espetáculo.

Mesmo estando triste e afetado por problemas emocionais de ordem pessoal ou profissional, o artista no exercício de sua função desconsidera-os, comprometendo-se apenas com seu desempenho frente a seu público. Contextualizando, dentro do Call Center, o teleatendente também é consciente desta missão, assumindo uma postura profissional em qualquer circunstância, atendendo com bom humor e responsabilidade.

Para vivenciar todo processo, criamos um ambiente que ficasse mais próximo da realidade, tanto do circo como do Call Center. Montamos uma plataforma de Call Center circular, tal qual o próprio circo, para que os alunos tivessem a oportunidade de acompanhar o desempenho dos outros.

A cada aluno foi atribuído um papel dentro do quadro funcional do circo. Na seqüência foi trabalhado todo o visual tradicionalmente usado por seu personagem, valorizando a caracterização e o colorido que abrilhantam o artista. Produzimos um script a ser utilizado no atendimento dos públicos interno e externo.



Convidamos alunos de outros cursos da nossa unidade, Centro de Formação Profissional Recife - Senac Centro, para que participassem não como meros expectadores, mas como clientes com necessidades a serem atendidas, o que tornou a experiência mais próxima da realidade.

O elenco estava formado: cada participante construiu seu personagem considerando todos os detalhes.

O **teleatendente** encontrou no domador/adestrador todo o potencial de controle ao lidar com os públicos interno e externo na hora da negociação, deparando-se com situações desafiantes no dia-a-dia, conduzindo determinadas atitudes, orientando e utilizando a empatia para resultados positivos.

O **back office** entendeu, à luz da performance do equilibrista, a necessidade de que a todo momento é necessário executar movimentos ritmados, utilizar suportes fixos ou móveis, estar sempre bem informado e atento a seus limites para não decepcionar o cliente que se mostra indagador, surpreso e temeroso.

Por sua vez o **monitor** descobriu que, a exemplo do palhaço que interage com o público, conduz, orienta e controla as ações dentro de seu espaço, tem domínio e liderança frente aos seus comandados, propicia um ambiente de trabalho convidativo, produtivo e alegre.

O **supervisor** buscou no malabarista o equilíbrio ao lidar com situações inusitadas, a segurança nos movimentos, a graça e a perfeição, o domínio ao lidar com os constantes desafios e o controle emocional inesperadas, para atender ao cliente de forma positiva e satisfatória, deixando-o surpreso e maravilhado.

Respaldado na atuação do mágico, o **coordenador** absorveu e exibiu a agilidade na condução dos processos, na fertilidade mental com que produz soluções, tirando da cartola respostas muitas vezes imprevisíveis.

O **gerente** apropriou-se das competências do apresentador para conduzir a equipe, administrar e gerir todo o processo tecnológico e pessoal, anunciando o grande espetáculo.

Ao final da elaboração do projeto partimos para execução.

Em espaço projetado para o acontecimento e diante do público, questionador e exigente, os alunos vestidos a caráter assumiram a posição de atendimento frente a seu cliente. Estando de um lado da linha telefônica o teleatendente/amestrador munido de competências, habilidades e visual colorido como manda o figurino que o identifica nas propostas do exercício da função, e do outro lado o aluno/cliente fazendo perguntas, exigências e colocações para tirar do profissional o máximo de informações, soluções e benefícios.

O beck office deu um verdadeiro show em sua fala garantindo a imediata identificação do público mesmo estando com sua roupa de equilibrista, garantindo a sustentação nas informações a serem trabalhadas pelos teleatendentes.

Travestido de palhaço e fazendo colocações pertinentes às situações apresentadas pelo cliente o monitor não deixou dúvidas quanto ao seu papel naquele momento. Assessorando o supervisor, para que o teleatendente alcance a excelência do atendimento.

Supervisionando cada movimento dos seus comandados estava, o supervisor com suas vestes de malabarista e com ações bem definidas.

Coordenador e gerente foram chamados para solucionar problemas gerados no ambiente. Então puderam mostrar na pele e visual de mágico/coordenador e gerente/apresentador soluções satisfatórias para o cliente.



Incorporando os papéis interpretados pelos circenses, os alunos demonstraram que realmente construíram conhecimentos.

Orientamos os alunos na elaboração do planejamento, disponibilizamos materiais necessários e fizemos interferências levando-os a pesquisar os perfis de cada função dentro do circo. Porém no momento da execução foi dada aos alunos total autonomia para que eles demonstrassem o que realmente aprenderam.

CONCLUSÃO DA EXPERIÊNCIA

Após a experiência discutimos as circunstâncias peculiares vivenciadas por eles com os clientes.

Os alunos foram unânimes em afirmar que o Tele Circo foi a oportunidade para fortalecer os conteúdos, fazendo com que eles refletissem, construissem comportamentos e mostrassem que a partir da incorporação dos papéis a eles designados, utilizassem a criatividade para buscar novos caminhos, flexibilizar as ações, quebrar paradigmas e valorizar o trabalho em equipe.

Segundo os alunos, a informação é fundamental, mas, a força do exemplo fortalece e agiganta-se, transformando-os em propositores de desafios.

Outro aspecto emergido desta experiência, que observamos, foi a mudança de visão dos alunos com relação aos artistas circenses. Diante das informações adquiridas na pesquisa e dos resultados alcançados na vivência, passaram a admirar mais o profissional do circo. Vê-los não apenas como profissionais do riso, mas como batalhadores com propostas definidas e com responsabilidades diante do público.

Os alunos também ficaram impressionados com a organização da família circense, a composição, a união, o respeito e o carinho humano. Registraram que toda estrutura é voltada para uma prestação de serviço, a alegria e satisfação do público, como acontece no Call Center.

O Tele Circo é uma forma de avaliarmos o desempenho do aluno seguindo as caracterizações, interpretações, reações e atitudes. Observamos que os alunos interpretaram seus papéis de acordo com os dados pesquisados e conseguiram identificar as competências exigidas para o exercício da profissão de teleatendente. É o momento de projeção de tudo que teoricamente foi passado para o aluno no período de 30 horas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência possibilitou a nós professoras e alunos enxergar que a proposta do Tele Circo: Diversão como Fonte de Aprendizado, proporcionou a mistura do Picadeiro com o Call Center, mostrando, assim, que em uma apresentação comparativa, conseguimos demonstrar a importância do trabalho em equipe com foco no cliente e a forma de conduzir uma situação difícil transformando em oportunidade. Através da vivência utilizada perceberam-se as diferenças entre atuação e comportamento, como por exemplo: atuação por competência pode ser aplicada na prática, gerando impacto no comportamento diário de cada um de nós, por aguçar uma percepção adequada em obter sucesso nos relacionamentos.

Os alunos apresentaram como resultado final um espetáculo circense de atendimento onde as 08:00h os ponteiros da Associação Brasileira de Telemarketing informa o início do espetáculo, para levar até o público, no conforto residencial e ou comercial, instrumento de satisfação, tão quanto as luzes do picadeiro acendem indicando que o show vai começar!



Daqui a pouco monitores / palhaços, coordenadores / mágicos, supervisores / malabaristas e teleatendentes / domadores se apresentarão para a multidão, encantados pela magia secular do circo, como pela excelência no atendimento. Risos e alegria com os palhaços, apreensão e nervosismo com os equilibristas, encantamento com os malabaristas. É a arte da qualidade do atendimento através da diversão que o circo proporciona que toma conta de todo o público.

Neste contexto o teleatendente é visto como o domador / amestrador, devido a sua atuação diante do público, enfrentando diariamente diversos atendimentos desafiantes na sua função, confirmando a confiança depositada e garantindo a satisfação do público.

Back Office passa a ser um equilibrista, que no exercício de sua função harmoniza e equilibra as informações a serem repassadas ao grupo, ratificando a sintonia dos públicos.

Monitor assume o papel do palhaço, por ser sempre alegre, contagiante e espontâneo, em suas ações, usando de criatividade para alcançar a excelência do atendimento do grupo

Supervisor é um malabarista, por manter o equilíbrio das situações encontradas, estabelecendo umas percepções positivas, antecipando-se aos fatos e identificando a hora de sua atuação.

Coordenador tornou-se um mágico, pela agilidade com que conduz os processos, conseguindo satisfazer e maravilhar o seu público.

O gerente sem sombra de dúvida é o apresentador, por conduzir todo o grupo, administrando e gerindo todo o processo tecnológico e pessoas, anunciando o grande espetáculo.

No circo, os aspectos que chamaram mais a atenção é o exemplo do trabalho em equipe, o foco no espectador, a extrema competência de recriar a arte do circo, uma das tradicionais manifestações culturais do ser humano, que pode mostrar seu crescimento e brilho por lidar com variáveis distintas, como arte, estratégia, criatividade, disciplina e diversidade.

O objetivo desta vivência não é formar artistas de circo, mas despertar para as competências inerentes ao profissional de atendimento, facilitando assimilação de conteúdos voltados para as disciplinas de Teleatendimento, enfatizando a necessidade da responsabilidade, criatividade e auto-estima, como diferencial no cenário mercadológico, altamente competitivo, isso é o que muda na vida deste aluno profissionalizado.

A experiência vivenciada em sala de aula pelos alunos e professores torna-se sem dúvida, para todos que trabalha na formação de profissionais de atendimento uma fonte de inspiração para a estruturação de vivências de momentos mágicos, garantindo a apropriação de competências e habilidades propostas pelos cursos de Teleatendimento, Qualidade no Atendimento, Operador de Telemarketing, Recepção, Qualidade de Vendas, Negociação, entre outros.

A experiência Tele Circo: Diversão como Fonte de Aprendizado, desenvolveu a criatividade de cada aluno, num momento em que ele se identificou com os personagens circenses despertou a capacidade de exteriorizar todo potencial adquirido ao longo do curso. Dessa forma a avaliação de desempenho do aluno comprovou resultados de aprendizagem significativa e demonstrou que é possível fazermos avaliação, utilizando momentos mágicos, explorando o lado lúdico, nos divertindo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteiras, 1986
- KOTLER, Philip. Marketing . São Paulo: Atlas, 1980
- MCHALTON, Robert J. Telemarketing Total. São Paulo: McGraw-Hill, 1990
- PERRENOUD, Piillippe. Construir Competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- Fonte de consulta da internet
- A escola do circo, disponível em: <http://www.circopicolino.xpg.com.br/SOBRE.html>, acesso em 20.11.2008
- Anatel não pretende regular acesso a web via rede elétrica, disponível em: <http://www.anatel.org.br/linux.org/2008/ANATEL+NÃO+PRETENDE+REGULAR+ACESSO+A+WEB+VIA+REDE+ELETRICA.htm>, acesso em 20.08.2008.
- Circo Picolino comemora 20 anos, disponível em:<http://www.jornaldamidia.com.br/noticias/2005/11/28/Bahia/CIRCO+PICOLINO+COMEMORA+20+ANOS.html>, acesso em 20.08.2008
- Código de ética do telemarketing, disponível em:<http://www.abt.org.br/ETICA.htm>, acesso em 20.11.2008
- História do circo, disponível em:<http://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/HISTORIA+DO+CIRCO.html>, acesso em 20.11.2008



DIÁRIO DE APRENDIZAGENS COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL

Ivanyse Marques da Costa Souza, Thaís de Santana Oliveira, Vívian Cristina

INTRODUÇÃO

Os Diários de Aprendizagens (DA's) são técnicas pedagógicas de documentação que servem como instrumentos de transformação do indivíduo uma vez que, através dele o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta, experiências vivenciadas e também sobre teorias formais estudadas.

A formulação dos diários de aprendizagens neste trabalho teve a finalidade de mostrar caminhos para a Educação Ambiental (EA) no contexto não-formal, a qual consiste em ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

O intuito da proposta foi confeccionar os DA's pretendendo-se contribuir para uma reflexão crítica que possibilitasse o enriquecimento e o aprofundamento do cenário que fora apresentado através da confecção dos diários, dessa forma sensibilizando para a consciência ambiental e incentivando a mudança atitudinal das pessoas frente aos novos padrões de desenvolvimento, preparando o ser humano para convivência harmoniosa com a natureza.

O destaque especial desse trabalho foi o diagnóstico de dados e ações a partir da implementação de recursos da EA seguindo o contexto não-formal, através da abordagem e levantamento de informações junto aos visitantes do Parque 13 de Maio cuja proposta pedagógica foi a construção dos DA's, estabelecida pela professora Dinabel Alves Vilas-Boas aos alunos do Curso de Especialização em Educação Ambiental da Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE, no módulo de Educação Ambiental no contexto não-formal como parte integrante do processo avaliativo desta disciplina.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Zabalza (2004, p.14), do ponto de vista metodológico, os "diários" fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em "documentos pessoais" ou "narrações autobiográficas". Essa corrente, de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa dos últimos anos. Ainda de acordo com Zabalza, há duas variáveis básicas de diários: a riqueza informativa que o diário apresenta (um diário vai ser tanto mais rico quanto mais polivalente for a informação que se oferece nele) e a sistematicidade das observações recolhidas (a principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos).

O diário vem sendo usado para documentar reações a experiências vivenciadas, materiais lidos, palestras, seminários, projetos sobre desenvolvimento de materiais,



observações de sala de aula e preparações de cursos. O autor discute ainda o uso dos diários para o desenvolvimento de descrições das próprias atividades para posterior reflexão sobre elas, o que pode vir a servir como um instrumento de auto-avaliação (PORTER In: LIBERALI, 1999).

A redação dos diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto possíveis de melhorar) (ZABALZA, 2004).

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a confecção dos DA's foi direcionada para a utilização de materiais recicláveis e reutilizáveis, como agendas, cadernos, calendários, revistas, jornais, cortiça, tecidos, aviamentos, caixas, sementes, ervas, entre outros. Seguindo a proposta de produção do diário, alguns itens foram estabelecidos: capa; resumo; apresentação; introdução; desenvolvimento relacionado aos conceitos de EA e também nos contextos formal, informal e não-formal, a proposta pedagógica e as considerações gerais; bibliografia e contatos dos grupos.

As equipes reunidas em sala de aula trabalharam na montagem dos diários usando em cada abordagem elementos característicos como figuras, fotos, pequenos textos, poemas, músicas, cordéis, reportagens, charges ecológicas, origamis, folders e citações de alguns autores e de integrantes dos grupos referentes aos conceitos de educação ambiental (Foto 01). No mesmo dia foi realizada uma visita ao Parque 13 de Maio para que pudesse ser feito o diagnóstico prévio para escolha do público-alvo e proposta de EA a ser trabalhada com o mesmo (Foto 02).



Foto 01: Montagem dos diários.

Fonte: Austriclínio Paulo



Foto 02: Visita ao Parque 13 de Maio

Fonte: Ivanyse Marques

Na data acordada pelo cronograma de atividades desenvolvidas no módulo de Educação Ambiental no contexto não-formal, cada grupo apresentou os diários com seus enfoques principais e respectivos planos de ações dentro da proposta descrita no trabalho realizado no Parque 13 de Maio (Fotos 03, 04 e 05).





Foto 03 e 04: Apresentação dos diários. - Fonte: Gisela Morais.



Foto 05: Todos os diários confeccionados. - Fonte: Dinabel Vilas-Boas.

RESULTADOS

A proposta evidenciou a importância do Diário de Aprendizagens como instrumento útil para a realização do processo cognitivo no que diz respeito à implementação de uma metodologia diferenciada de ensino e a aprendizagem de diversos conteúdos.

Os diários contribuíram de uma maneira notável para o estabelecimento de um círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade. Esse círculo começou pelo desenvolvimento da consciência, continuou pela obtenção de uma informação analítica e foi se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de harmonia, a educação ambiental torna-se uma ação educacional contínua e permanente pela qual tende despertar a consciência de que o ser humano faz parte do meio natural e sensibilizar no mesmo a superação da visão antropocêntrica, o que faz esquecer a importância pelos bens naturais os quais faz parte.

Sendo assim a proposta de montagem dos Diários de Aprendizagens seguiu os seguintes parâmetros:

- Geração da consciência - Fazer com que o homem e seus grupos sociais tornem-se sensíveis ao meio ambiente e aos problemas inseridos no mesmo;
- Aguçar os diferentes saberes - Estimular aos grupos sociais compreensão mínima ao ambiente e mostrar o papel fundamental de responsabilidade social que cada uma deve ter;
- Desenvolver um bom comportamento - Sensibilizar os indivíduos adquirir valores sociais e melhorar seus atos e comportamento diante do ambiente;



- Instituir competências - Abrir caminhos para que os indivíduos organizem medidas necessárias para solucionar problemas diversos no ambiente;

- A participação - Unir os grupos sociais para fortalecer o termo de responsabilidade e da imensa necessidade de atuação com ação conjunta na solução dos problemas cotidianos.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Msc. Dinabel Alves Vilas-Boas que nos proporcionou a idealização desse projeto e nos permitiu trabalhar diversas propostas educativas a partir de elementos simples que constituíram o corpo dos Diários de Aprendizagens engrandecendo-nos pessoal e profissionalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 28 abril, 1999.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental - Princípios e Práticas. Gaia, São Paulo - SP, 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O Diário Como Ferramenta Para a Reflexão Crítica. 1999. 179 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) Universidade Católica de São Paulo, 1999.

ZABALZA, Miguel A.. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.



O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

Ivoneide Mendes da Silva, Alcione Valéria de Santana Paiva

INTRODUÇÃO

De acordo com Vygotsky (1987, apud MORTIMER e SCOTT, 2004), "O processo de conceitualização é equacionado com a construção de significados". Percebe-se que há necessidade de mudar a prática pedagógica com relação ao ensino de ciências, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, de forma que os alunos não apenas memorizem conceitos, mas que tenham a oportunidade de dar significado ao conhecimento adquirido. Portanto, acredita-se assim, que uma forma de iniciar a aprendizagem significativa do ensino de ciências se dar pela aproximação do aluno aos problemas com os quais ele convive, possibilitando o seu engajamento às diversas questões que surgem na vida contemporânea e o desenvolvimento de uma postura crítica perante a sua realidade. Neste âmbito, as problemáticas em questão foram: Quais as práticas pedagógicas que estão sendo trabalhadas nas aulas de ciências? O ensino de ciências em sala de aula está proporcionando condições para o estudante a partir de suas idéias prévias, identificar problemas: observando, levantando hipóteses, testando-as, criticando-as? Quais as estratégias pedagógicas favorecedoras para o Ensino de Ciências? Os recursos didáticos utilizados pelos professores estão sendo adequados para proporcionar uma aprendizagem significativa? Portanto, nesta pesquisa objetiva-se analisar as práticas pedagógicas no ensino de ciências vivenciadas na educação de jovens e adultos, e tem como objetivos específicos, identificar as práticas pedagógicas, observando se as idéias prévias dos alunos estão sendo trabalhadas na aquisição de conceitos, verificar se os recursos didáticos utilizados pelo professor, estão oferecendo condições para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, como também, observar as estratégias de ensino trabalhadas pelo educador em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em uma sociedade na qual se convive com a valorização do conhecimento científico e o crescente desenvolvimento tecnológico, a transmissão/apropriação dos conteúdos de Ciências Naturais se tornam indispensáveis à formação de cidadãos críticos, principalmente quando se trata da Educação Básica. Assim, a perspectiva a ser alcançada para o ensino de Ciências na escola básica é que esta mostre um saber que possa ajudar o ser humano, através da compreensão do mundo em sua volta. Pois, segundo os PCNs (2000, p. 25):

Apesar de a maioria da população fazer uso e conviver com inúmeros produtos científicos e tecnológicos, os indivíduos pouco refletem sobre os processos envolvidos na sua criação, produção e distribuição, tornando-se assim indivíduos que, pela falta de informação, não exercem opções autônomas, subordinando-se às regras do mercado e dos meios de comunicação, o que impede o exercício da cidadania crítica e consciente.



Levando em consideração que o ensino básico é uma etapa escolar no Brasil e que a educação de jovens e adultos faz parte deste contexto, não se pode imaginar um ensino de ciências propedêutico, direcionado para uma aprendizagem fora da realidade de vida dos alunos.

METODOLOGIA

Este trabalho de pesquisa teve como base uma abordagem qualitativa e quantitativa que segundo Minayo (2002) uma não invalida a outra, verificando que estas na verdade se complementam. A pesquisa de campo e a coleta de dados ocorreram a partir das pesquisas bibliográficas, e de pesquisa de campo em uma unidade escolar da rede municipal do Recife, em salas de aula do módulo I, II, III-A e III-B da educação de jovens e adultos.

O instrumento utilizado no campo de pesquisa foi um questionário composto de dez questões abertas tendo como sujeito de nossa pesquisa professoras do módulo I, II e III da educação de jovens e adultos, e consistiu numa amostra de quatro entrevistadas que contribuíram para validar alguns elementos teóricos expostos ao longo da pesquisa.

RESULTADOS

Questão 1. Qual a sua formação profissional? Neste estudo observa-se que das 04 professoras que responderam essa questão, todas possuem o curso superior em Pedagogia, o que demonstra a busca pela qualificação profissional.

Questão 2. Qual o seu tempo de experiência na EJA? Verifica-se que das 04 professoras que responderam essa questão, 02 possuem 08 anos de experiências na EJA, 01 tem 04 anos e 01 está apenas com 04 meses nesta modalidade de ensino, pontuando que o tempo de experiência é um fator importante para se trabalhar com esta modalidade de ensino.

Questão 3. A sua capacitação profissional aborda o ensino de ciências e como este deve ser trabalhado em sala de aula? Verifica-se que das 04 professoras que responderam essa questão, 03 afirmaram que o ensino de ciências era abordado nos cursos de formação, no entanto, enfatizaram que as questões ambientais estavam sendo mais trabalhadas, 01 respondeu simplesmente que sim, evidenciando com isto, que é necessária uma maior diversificação nos conteúdos de ciências a serem discutidos na formação.

Questão 4. O cotidiano dos alunos é considerado em suas aulas de ciências? Observa-se através desta análise que das 04 professoras questionadas, 01 disse que considerava às vezes o cotidiano do aluno em suas aulas, diferentemente das 03 que afirmaram que sempre consideravam.

Questão 5. Quais estratégias de ensino você desenvolve em sala de aula? Na questão em análise verifica-se que das 04 professoras que responderam essa questão, todas elas utilizam aula expositiva como estratégia de ensino, das quais 02 também usam questionários sobre o assunto abordado em sala de aula, sendo que 01 diz que trabalha com interdisciplinaridade. Verificando que o conceito de estratégias de ensino ainda encontra-se confuso, devendo ser melhorado.

Questão 6. Como são utilizados os conhecimentos prévios do aluno em suas aulas de ciências? Evidencia-se que das 04 professoras questionadas, 03 disseram que os conhecimentos prévios dos alunos eram utilizados quando o aluno participava das aulas, no qual 01 afirma que só com o incentivo do educador, o estudante contribui com as suas idéias prévias. Verificando a necessidade de estratégias de ensino direcionadas pelo professor nas



aulas de ciências.

Questão 7. Quais os recursos didáticos utilizados nas aulas de ciências? A análise desta questão demonstra que das 04 professoras que responderam a questão, todas elas usam o livro didático e o quadro branco como recursos didáticos, sendo que destas 02 utilizam também textos relacionados sobre o assunto abordado em sala de aula. Demonstrando que o âmbito escolar é permeado pelo ensino de ciências tradicional, com uma total ausência da experimentação.

Questão 8. Com que frequência você trabalha os conteúdos de ciências em sala de aula? Verifica-se que das 04 professoras que responderam a pergunta, 01 disse que trabalhava os conteúdos de ciências quando achava necessário, 01 afirmou que em todos os momentos, 01 respondeu que todas as semanas e 01 que abordava esse assunto de quinze em quinze dias. Com isto evidencia-se a real necessidade de termos uma uniformidade no ensino de ciências da EJA.

Questão 9. Você encontra dificuldades para trabalhar os conteúdos de ciências em sala de aula? Nesta análise observa-se que das 04 professoras questionadas, todas encontram dificuldade em trabalhar os conteúdos de Ciências. Caracterizando a necessidade de uma melhor formação profissional na área.

Questão 10. O que deveria ser melhorado para trabalhar o ensino de ciências na escola? Na questão em análise verifica-se que das 04 professoras que responderam ao questionário, 04 disseram ter necessidade de um laboratório de ciências no espaço escolar, sendo que 01 também expressou a vontade de visitação em espaços de ciências. Observa-se assim a falta de experimenta o no ensino de ciências, usando como motivo a ausência de um laboratório, o que não justifica, pois pode-se buscar alternativas para montar experimentos simples, baratos e dentro do contexto do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de ciência observado nos módulos da EJA apresentou a ciência como um conhecimento descontextualizado e neutro, sem vínculos históricos, políticos e culturais, pois não foram encontrados resultados satisfatórios para uma aprendizagem significativa, com rela o aos dados obtidos na pesquisa, de como as professoras trabalharam a questão do conhecimento prévio do aluno, das estratégias de ensino utilizadas em sala de aula e do por que da utiliza o de recursos didáticos arcaicos, tendo em vista o avanço da tecnologia principalmente no espaço educacional. Como também, do motivo de se disponibilizar tão pouco tempo para as aulas de ciências, já que não obtivemos um resultado uniforme quando se tratou da pergunta sobre a frequência que os conteúdos de ciências eram trabalhados em sala de aula, podendo ter como pressuposto que as dificuldades das professoras com rela o aos conteúdos de ciências, podem ser um forte motivo, para que tal fato aconteça.

A consulta realizada entre as professoras revelou que o livro didático e a aula expositiva ainda   presença marcante na sala de aula trazendo aspectos de uma prática docente arraigada no tradicionalismo e que a experimenta o é um recurso ainda inexistente na EJA, principalmente devido à ausência de recursos. No entanto, esta pesquisa sugere a constru o de um minilaborat rio na escola de maneira econômica, utilizando materiais descartados cotidianamente, como: vidros de maionese, latas, garrafas PET, etc. Como também, a utiliza o de substâncias economicamente viável, tipo Bicarbonato de sódio, cal, sabão, detergente, limão, etc.

Trata-se, assim, de orientar o ensino de ciências para uma reflexão crítica acerca dos processos de produ o do conhecimento científico-tecnológico e de suas implica es na



sociedade e na qualidade de vida de cada cidadão, o que atualmente não foi verificado nas observações das aulas de ciências nos módulos da EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/Secretaria de educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2000. 136p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social - Teoria, Método e Criatividade. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORTIMER, E.F. & SCOTT, P. Atividade Discursiva na Sala de Aula de Ciências: uma ferramenta Sociocultural para Analisar e Planejar o Ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*. Vol.7, n.3. 2004. Disponível em: www.if.ufrgs.br/public/ensino/Vol7/n3/V7_n3_a7.htm. Acesso em: 22 de março de 2009.



O USO DA PSICOTERAPIA COMO POTENCIALIZADOR DO APRENDIZADO - EXPERIÊNCIAS DO II CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DENTÍSTICA DO HOSPITAL GERAL DE RECIFE / ACADEMIA BRASILEIRA DE ODONTOLOGIA MILITAR

***Janaina Andrade Lima Salmos de Brito, Graça
Serrano, Paulo Fonseca de Menezes Filho,
Cláudio Heliomar Vicente da Silva (orientador)***

INTRODUÇÃO

A Dentística é uma das especialidades da Odontologia que objetiva a manutenção da saúde bucal através da restituição da estética, forma e função do elemento dentário. Os cursos de especialização em Dentística permitem, ao Cirurgião Dentista, o treinamento técnico científico nesta área do conhecimento odontológico. Em especial, o Curso realizado no Hospital Geral de Recife (HGeR)/ Academia Brasileira de Odontologia Militar (ABOMI), evidencia em andamento 18 meses de convívio semanal, entre um grupo de 12 alunos e uma equipe de 04 professores e 02 estagiários clínicos, que atuam na resolutibilidade dos problemas clínicos apresentados pelos pacientes. Com funcionamento noturno, de segunda a quarta, ritmo de trabalho e estudo intensos, observou-se um grau de ansiedade elevado entre os alunos, o que trouxe a necessidade da inserção da psicoterapia em grupo, com técnicas de bioenergética, para atenuar a ansiedade, beneficiar o convívio e melhorar o aprendizado dentro da educação emocional.

A análise bioenergética pode ser útil em várias aplicações: como coadjuvante na psicoterapia, na redução do estresse, no lazer, como facilitadora da aprendizagem em grupos de treinamento profissional, no trabalho com pessoas, na psicopedagogia, no aconselhamento e no treinamento e desenvolvimento de recursos humanos. No início a prática da bioenergética se limitava ao atendimento individual tendo ficado restrita aos consultórios por muitos anos. Os Grupos de Movimento possibilitaram a introdução do aspecto pedagógico. Educação emocional para desenvolver a inteligência emocional. Como já é sabido, não se mede mais inteligência por quociente de inteligência (Q.I.) porque se verificou que as pessoas que se saem bem na vida, são mais saudáveis e têm vidas mais felizes, não possuem, necessariamente, em alto nível as habilidades medidas pelo teste de Q.I. Outras habilidades são determinantes: sociabilidade, habilidade para dialogar, delegar, expressar-se emocionalmente, divertir-se, saber ouvir e praticar um esporte, um hobby, como também bom humor e empatia com os sentimentos dos outros (Wikipédia, Análise bioenergética, acessado em 01/0709).

As clínicas sociais desenvolvidas em conjunto com os cursos de formação oferecem aos alunos e profissionais formados, oportunidade de aprendizagem, treinamento e educação continuada, além de oferecer abertura para o mercado de trabalho. Na análise bioenergética brasileira são produzidos modos de atuação que têm como ponto de partida a psicoterapia



clínica, mas se adaptam às demandas da nossa realidade social: para resolver momentos de crise pessoal, aprofundar o autoconhecimento ou liberar sua vivência em direção à alegria e à criatividade. Constituem a estrutura de caráter, que influencia a autopercepção física, a auto-estima, a auto-imagem e o intercâmbio com o ambiente.

O indivíduo é visto como uma unidade psicossomática. O que afeta a mente afeta o corpo, e o que afeta o corpo afeta a mente. As defesas psicológicas usadas para lidar com a dor e o estresse, tais como racionalizações, negação e supressões também estão ancoradas no corpo. E aparecem como padrões musculares que inibem a expressão. Esses padrões tornam-se inconscientes e passam a fazer parte da própria identidade da pessoa, impedindo que ela consiga se modificar, mesmo que entenda a natureza do problema. Por isso, baseamos na leitura corporal, ouvimos a história que a pessoa conhece e consegue contar e também deduzimos a história que ainda não conhece a partir daquilo que o corpo mostra. A leitura corporal se baseia na observação da energia, intensidade, fluxo ou bloqueios (vitalidade), capacidade de conter energia (autocontrole), centramento (autoconhecimento), grounding (contato com a realidade interna, emocional, e a realidade externa, o mundo).

"As pessoas que passam pelo processo da bioenergética informam um efeito positivo sobre sua energia, humor e trabalho, que acontece por meio de: 1. aprofundamento da respiração; 2. aumento do sentimento de vitalidade; 3. grounding de pernas, corpo, olhos, com melhor percepção da realidade; 4. agudização da autoconsciência; 5. ampliação da auto-expressão e do autocontrole" (Wikipédia, Análise bioenergética, acessado em 01/0709).

Este trabalho pretendeu demonstrar a experiência bem sucedida realizada com os alunos de pós-graduação em Odontologia, utilizando os recursos da Psicoterapia em grupo acompanhados por profissional especializado, onde foram trabalhados contextos emocionais tais como a ansiedade e estresse, com integração das pessoas envolvidas diretamente com os discentes: os professores e os monitores clínicos. Os resultados obtidos refletiram diretamente no aprendizado que foram medidos através dos relatos e dos conceitos obtidos pelos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é um processo amplo, mas na maioria das vezes é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita a ação da escola. Durante o processo educacional, o ele se confronta com modelos que deverão ser úteis no decorrer de sua vida. A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto. O sistema de ensino é baseado na educação bancária, ou seja, uma educação que se caracteriza por "depositar" no aluno, conhecimentos, dados, fatos, informações, etc. Pode-se afirmar que as tendências englobadas por esse tipo de abordagem possuem uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, na maioria das vezes, trabalhos de cooperação nos quais o futuro cidadão possa experienciar a convergência de esforços (Lower, 1985, p. 11; Grandesso, 2004, p. 23)

A Análise Bioenergética é uma forma de terapia que combina o trabalho com o corpo e com a mente para ajudar as pessoas a resolverem seus problemas emocionais e melhor perceberem o seu potencial para o prazer e para a alegria de viver. O corpo é central na clínica Bioenergética, pois revela muito de quem a pessoa é. No corpo, é possível identificar as feridas, as distorções e compensações que resultaram da história de vida. Também no corpo se revela a força vital e os recursos criativos disponíveis para a pessoa. A bioenergética considera que o organismo tem uma sabedoria própria e um grande potencial de resiliência, ou seja, uma



grande capacidade de superar situações traumáticas e, no processo de superação, transformar o sofrimento em aprendizado e crescimento. Em outras palavras, confiamos no organismo e procuramos estimular sua capacidade natural de auto-superação (Saviani, 2008, p. 32).

Resgatando o saber e a competência que advêm do processo resiliente de superação das adversidades, e valorizando esse saber no seio da própria comunidade, a terapia comunitária vê além da carência para ressaltar a competência, estimulando assim o sentimento de autoconfiança e co-responsabilidade. Saindo da verticalidade para promover relações horizontais, acolhe, reconhece e dá suporte a quem vive situações de sofrimento. A diversidade de experiências, saberes e raízes culturais presentes nos grupos e comunidades agrega valor e passa a ser entendida como uma riqueza. O aprender coletivamente gera, na comunidade, uma dinâmica de inclusão e empoderamento (Weigand, 1999, p.2).

A proposta da maioria dos Cursos de Especialização em Odontologia está pautada em aulas magistrais, mas também em práticas laboratoriais e clínicas, de acordo com uma matriz curricular. Em cada disciplina clínica o estudante deve desenvolver soluções para os problemas propostos. Nesse contexto, para desenvolvermos um profissional mais pragmático, o indivíduo deve possuir um conhecimento teórico aliado às aptidões técnicas, mas também deter uma inteligência emocional para atender os anseios de seus clientes.

METODOLOGIA

A experiência do II Curso de Especialização em Dentística do HGeR/ABOMI foi pautada em 06 sessões de psicoterapia em grupo (12 alunos, 04 professores e 02 monitores clínicos), a cada 03 meses, durante o período de duração do Curso. Cada sessão com duração de 02 a 03 horas, estruturada em etapas bem definidas - acolhimento / escolha do tema pelo grupo / contextualização / problematização / rituais de agregação / avaliação - que estabelecem uma espécie de "coluna vertebral" para uma condução coerente com começo meio e fim. Regras simples e claras foram adotadas e toda esta etapa foi conduzida por um profissional especializado em psicoterapia e bioenergética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino apoiado pela psicoterapia, ganha um caráter emocional melhor construído, de forma a favorecer a formação e o fortalecimento dos vínculos entre as pessoas, pois a teia de vínculos afetivos pode ser considerado um importante veículo de integração de um grupo em processo de aprendizado. A experiência adotada no II Curso de Especialização em Dentística do HGeR/ABOMI foi considerada positiva por parte de todos os participantes alunos e professores, com ênfase ao melhor entrosamento do grupo e observações relatadas de facilidade no aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- http://pt.wikipedia.org/wiki/Análise_bioenergética. Acessado em 01/07/09.
- Lower, A. Exercícios de Bioenergética - o caminho para uma saúde vibrante. São Paulo: Ágora, 1985.
- Grandesso, M. Terapia Comunitária - um contexto de fortalecimento de indivíduos, famílias e redes. Artigo, mimeo. 2004
- Saviani, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. 2. ed.rev. e ampl. Ed. Autores Associados LTDA: Campinas, SP, 2008.
- Weigand, O. Bioenergética: um panorama atual. Revista Reichiana, v.8, n.22, 1999.



HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FEMININA EM REDE DIGITAL

*Josenilda Pinto Mesquita, Joel Teodoro
Domingos da Silva*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objeto de estudo a construção de uma prática pedagógica em rede capaz de conduzir a construção da história e memória da educação feminina da Bahia. Observa-se através de estudos a emergência de interesse, desde a década de 1960, pelas memórias individuais e coletivas, inclusive feminina. Esta pode ser compreendida como diversas capacidades, desde o decorar algo ou fazer algo, como também o recordar fatos vivenciados no passado e/ou aprender através deles. Assim objetivamos a utilização da memória enquanto instrumento para compreensão da reprodução social feminina, através do diálogo entre a história e a memória de mulheres que no século XX permearam as salas de aula na Bahia.

Para investigar a história e memória da educação feminina contaremos com as Tecnologias da Informação e Comunicação, que nesse contexto contemporâneo ganhou visibilidade por possibilitar propostas educacionais mais abertas, com características interativas, dinâmicas, colaborativas e construtivas. Utilizaremos dois ambientes: o de mediação dos processos de ensino-aprendizagem e o de interação em tempo real, que permitirá o encontro temporal de sujeitos separados pelo espaço, no qual contaremos com os pontos de videoconferência do Instituto Anísio Teixeira como espaço de interação e aprendizagem, pois de qualquer ponto da Bahia o interagente poderá realizar uma aprendizagem dialógica de construção do conhecimento.

Assim será desenvolvido um curso em EAD, destinado a 14 localidades da Bahia, em que os interagentes estarão construindo um mosaico acerca da história da educação feminina dos municípios, através da memória de mulheres que vivenciaram a educação no século XX, tendo também acesso a história de outros municípios da Bahia participantes do curso.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na sociedade Senhorial, a influência do Senhor estava baseada em relações de prestígio, que variavam de acordo ao acúmulo de pessoas dependentes de seus recursos ou dependentes políticos. A Bahia, desde os tempos coloniais, vivia sob o poder de uma aristocracia agro-comercial economicamente baseada no cultivo em larga escala de produtos tropicais exportáveis e no grande comércio exportador. (MATTA, 1999)

Pode-se dizer que nesta sociedade a relação de dependência aconteceu principalmente através da posse de terras, visto que, a população estava ligada ao meio rural e o poder baseava-se na capacidade dos poderosos de privilegiar e favorecer os seus aliados.

No âmbito educacional:



A formação profissional da sociedade senhorial era feita informalmente. Os artífices e artesãos e demais trabalhadores aprendiam seus ofícios por meio do convívio com os mais velhos. Aliás, esta era a forma de educação existente entre os índios antes do descobrimento. (MATTA, 1999, p. 11)

Nesta sociedade, a mulher estava inserida seguindo os moldes do patriarcalismo e da subserviência. A educação feminina baseava-se em um saber informal, ligado ao doméstico, em que: "As habilidades com agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças". (LOURO, 1997, p.446)

A Escola Normal para Senhoras, em 1860, foi à primeira iniciativa pública de educação formal específica para mulheres. O ato presidencial de 1881 trouxe novas reformas ao ensino, mas foi com a república: "O primeiro projeto nacional de poder burguês brasileiro", (MATTA, 1999, p. 44) que a educação burguesa começou a ter mais espaço; esta demonstrou um saber, ligado a necessidade de mão-de-obra qualificada e baixo custo, que atendesse suas necessidades de acúmulo de capital.

A ascensão de Getúlio Vargas contribuiu para a centralização do poder e a atuação burguesa mais forte, desestabilizando as oligarquias regionais e utilizando a educação como instrumento de manipulação das massas, pois o âmbito escolar era o melhor local para a propagação da ideologia hegemônica.

A entrada de mulheres na educação foi intensificada no século XX com a emergência burguesa e a proliferação da educação formal, através de colégios e educandários com educação mista, ou especializados na preparação exclusiva de meninas; (FAGUNDES e SOUZA, 2004) favorecendo o modelo de educação burguês de massificação dos padrões de consumo e mão-de-obra qualificada.

Assim, percebemos que:

Entre os dirigidos por professoras particulares e irmãs religiosas, tiveram destaque os Colégios Nossa Senhora das Mercês, Nossa Senhora da Soledade, Nossa Senhora do Salete, Oito de Setembro, Educandário do Sagrado Coração de Jesus e o Instituto Feminino da Bahia. (LEITE, 1999, p. 80)

Também observamos no interior da Bahia, o Colégio Aliança, em Barreiras, a Escola Normal de Feira de Santana, o Colégio Santíssimo Sacramento, em Alagoinhas e a Escola Normal de Vitória da Conquista; locais em que objetivavam "moças bem educadas"; que não trouxesse questionamentos à manutenção do sistema. (LINS, 2006)

Para articular a história e memória poderemos contar com a contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que nesse contexto contemporâneo vem se demonstrando um campo fértil para o aprofundamento das questões de aprendizagem, surgidas da idéia de construção do conhecimento como uma rede de interações, através da rede digital, que será construída com os sujeitos existentes. (MATTA, 2006)

Portanto, construir a história da educação feminina na Bahia nos traz mais que análises sobre a formação escolar, mas a compreensão sobre as formas de reprodução social, tendo a percepção sobre os avanços e possibilidades da educação, e de que forma podem ser utilizados na contemporaneidade.



METODOLOGIA

Para investigar o processo de construção da história da educação feminina da Bahia no século XX, utilizaremos uma pesquisa semi-experimental e analítica, tendo como campo de pesquisa um curso em educação à distância com professores da rede estadual de ensino da Bahia. Utilizaremos procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos, para aproveitar as vantagens existentes nos dois modelos, ou seja, a interação e dialeticidade, entre os dados quantificáveis e às análises do processo com sua diversidade e flexibilidade. Assim, diante de tal procedimento metodológico, o modelo de abordagem científica aqui adotada é o praxiológico, pois este:

"(...) possibilita ao pesquisador posicionar-se dialógica e dialeticamente diante do objeto de estudo, mediante um diálogo com o aparato teórico disponível que lhe permita situar-se no contexto da pesquisa e interagir legitimamente com as fontes pesquisadas documentais ou testemunhais, no caso em estudo". (NONATO, 2006, p.124)

Nesse contexto, as relações de interatividade que fluirão desse método dialógico e aberto tendem a contribuir para que a práxis da pesquisa seja a práxis do sujeito - pesquisador, ocasionando novas experiências e conhecimentos para todos os participantes da comunidade de aprendizagem.

Partiremos inicialmente de uma pesquisa exploratória em fontes secundárias, a fim de levantar dados e obter conhecimento teórico mais aprofundado sobre a história da educação feminina na Bahia e pesquisa exploratória ao núcleo de memória da Universidade do Estado da Bahia, para levantar dados sobre a memória da educação na Bahia.

Faremos uma pesquisa em campo nas localidades escolhidas para realização de entrevistas à mulheres que potencialmente estarão integrando e contribuindo através da sua práxis e memória, no desenvolvimento do curso. Para tal elaboraremos um roteiro para as entrevistas, levando em consideração o contexto em que estas estão inseridas, visando estabelecer uma relação dialógica de parceria em todo processo.

Para a execução da práxis pedagógica estaremos utilizando dois ambientes virtuais de aprendizagem: o de mediação dos processos de ensino-aprendizagem, que segundo Matta (2003) são os ambientes nos quais se dá o verdadeiro processo de ensino aprendizagem, para tal estaremos distribuindo esta comunidade de aprendizagem em rede nos municípios da Bahia, através dos núcleos de tecnologia e educação do estado. O segundo ambiente a ser o utilizado é o de interação em tempo real, que permitirá o encontro temporal de sujeitos separados pelo espaço, no qual contaremos com os pontos de videoconferência do Instituto Anísio Teixeira.

O professor poderá se debruçar reflexivamente sobre as evidências demonstradas no decorrer do curso, tanto pelas fontes documentais quanto pela memória dos agentes participantes do curso, para construção de projetos de intervenção que visem o trato com a memória e historia feminina na Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem um importante papel na construção dos sujeitos. Ao pensarmos na instituição escolar, vemos que ela contribui para a construção de quem a frequenta; como é ela própria produzida por eles e pela reprodução da existência daqueles que nela circulam. Conhecer os sujeitos formados é conhecer a educação e a escola formadora, assim



como conhecer a história da educação implica em conhecer melhor os sujeitos formados.

Mediante os problemas relacionados às questões estruturais da nossa sociedade e do sistema escolar, observamos a necessidade de um método, que contribua para estudos sobre a História da Educação na Bahia, em uma perspectiva de gênero, objetivando disseminadores, não somente sobre a história da educação, mas que encontrem em seu universo, possibilidades de trabalho, que contemple e contribua para formação de cidadãos críticos, participativos e ativos, que se vejam como parte integrante da escola e da história.

Desta forma estaríamos utilizando a tecnologia e o aparato EAD próprio da contemporaneidade para estudar a memória e história da educação feminina do século passado. Uma reunião com potencial inovador, a nosso ver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FAGUNDES, T. C. ; SOUZA, A. F. Acesso a educação e a produção de saberes - direitos da mulher. In Revista Bahia Análise & Dados. Salvador, v. 14, n.1, p. 173-183, jun., 2004.
- LEITE, Márcia Maria da Silva Barreiros. A Caminhos da Escola: olhares sobre a educação feminina na Bahia da primeira república. In Revista Contraponto. Salvador: Ucsal, v.2, n. 2, Nov. 1999.
- LINS, Leonice de Lima Mançur. Um olhar sobre o Colégio Santíssimo Sacramento (1940-1960) Alguns aspectos da educação feminina em Alagoinhas - Ba. In Revista HISTEDBR on-line. Campinas, n. 21, p. 26-38, mar. 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulher na sala de aula. In História das mulheres no Brasil. Mary Del Priore (org.). 2ª edição, São Paulo: contexto, 1997.
- MATTA, Alfredo. Casa Pia dos Órfãos de São Joaquim. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 1999.
- _____. Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de história - utilizando comunidades de aprendizagem e hipercomposição. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- NONATO, Emanuel do Rosário Santos. A formação do Hiperleitor: Características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2006.



POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA E A DISTÂNCIA

José Alexandre Barbosa, Sandra Helena Rodrigues, Verônica Araújo

RESUMO

A educação a distância através do uso das novas tecnologias de informação e comunicação vem possibilitando novas formas de interação entre professores e alunos, de forma a transformar a prática educativa e situações de aprendizagem. Este estudo visa através da análise de algumas ferramentas potencializadoras de interações sociais on-line utilizadas em um seminário de educação a distância para atividades síncronas e assíncrona, ampliar a discussão sobre a emergência de novos contextos educacionais, que se dinamizam a partir da observação de algumas dessas ferramentas. Esta pesquisa tem um caráter qualitativo, e se utiliza do método de observação.

Palavras-chave: educação a distância; colaboração; tecnologia

INTRODUÇÃO

A Educação é um tema que norteia muitas pesquisas e trabalhos que visam oferecer mudanças sociais e econômicas na vida do ser humano. Ela ocorre nos diferentes espaços e situações sociais, num amplo e complexo de experiências, relações e atividades humanas, em um determinado momento histórico. No sentido geral, essa ampla diversidade de experiências constituem um campo educativo onde os alunos se inserem. Nessa perspectiva, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, os indivíduos, através da educação, circunscrevem suas possibilidades de experiências e elaboram isto no contexto de um plano de futuro.

A partir da inserção das TICs no contexto atual, vivencia-se uma educação diferenciada, onde a aprendizagem já pode ser realizada em espaços múltiplos e híbridos, possibilitando uma expansão das fronteiras do conhecimento. Ambientes virtuais vivenciados na grande rede de comunicação como a Internet, linguagens digitais, produção e manipulação de textos, som e imagens, animações gráficas, telecomunicações, dentre outros, são recursos que transformam o modo habitual de aprendizagem contribuindo para um saber fazer a partir de uma aprendizagem mais significativa.

Neste sentido a educação a distância insere-se como um novo caminho a ser percorrido e vivenciado, que traduz-se não apenas como uma nova forma de aprender, mas como um espaço de transformação.

Ao tratar da diversidade e possibilidades que as novas TICs apresentam no campo educacional muitas questões e desafios passam a perpassar os ambientes educacionais. Assim este estudo vem a partir da análise de ferramentas tecnológicas utilizadas em um evento realizado a distância e do uso do método de pesquisa de observação, expandir as discussões



sobre como faz-se uso atualmente dessas ferramentas e de que forma.

OBJETO DE ESTUDO: O 7º SENAED

O 7º SENAED foi um seminário em educação a distância organizado pelo professor João Mattar da Faculdade Morumbi de São Paulo e apoiado pela ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Esse seminário teve a peculiaridade de ter seus cursos e atividades ofertados totalmente a distância, tendo a Internet como veículo dessas atividades. As atividades do seminário iniciaram-se no dia 22/05/2009 e encerraram-se no dia 31/05/2009, tendo como público-alvo pessoas interessadas nas discussões sobre ensino a distância e sócias da ABED.

O evento teve uma gama extensa de atividades síncronas e assíncronas. Um pré-requisito observado foi que, o participante para ter uma participação efetiva nas atividades, deveria dispor de um computador com conexão com a Internet, e também se possível, microfone, webcam, caixas de som, câmera, etc. para que pudesse acompanhar em tempo real, os cursos e atividades propostas. Várias ferramentas foram utilizadas no evento, tais como: Second Life, Aula Vox, Web Aula, Flash Meeting, Ambient Context, Active Word, Webcast, Moodle, Ning, Youtube, Tríade, Twitter, Netvibes, Wikispaces, Orkut, Survey Monkey, Podcast.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os referenciais teóricos remetem, principalmente, ao educador Paulo FREIRE (1997) com a sua proposta de "pedagogia da autonomia", de "diálogo entre sujeitos de saberes" que enraizados em sua cultura podem recriá-la. Outras contribuições complementares, Pièrre LÉVY (1998) na projeção da importância da formação dirigida para as qualidades humanas e a criação de uma ecologia cognitiva; Manuel CASTELLS (1999) sobre a compreensão dos desafios impostos pela "sociedade em rede". Edgar MORIN (1995) também subsidiou os estudos a partir da sua visão de totalidade, transdisciplinaridade e implicação da subjetividade na "epistemologia da complexidade".

METODOLOGIA

Como método de estudo propôs-se o método de observação qualitativo, tendo os pesquisados envolvidos participado o 7º. SENAED e analisado as atividades que incorporaram ferramentas diferenciada, que serão analisadas nesse estudo.

Durante o 7º Seminário Nacional de Educação a Distância, participei de diversos atividades utilizando ferramentas como Aulavox ou o ambiente moodle e webcast. Esses ambientes virtuais de aprendizagem mostraram a simplicidade de operação, do manuseio dos ambientes, de forma gratuita e rápida. (pesquisador, 2009)

RESULTADOS

Observou-se a questão da pontualidade nos compromissos com relação aos horários pré-estabelecidos e os alunos puderam interagir através de chats com os demais alunos, ou com os palestrantes. Foram criados ambientes sociais on-line como o Orkut e o Ning para atividades assíncronas. Salienta-se aqui a ferramenta Aulavox que foi considerada de simples manuseio e uso, fazendo com que as pessoas pudessem participar das aulas, interagindo através de chats, e ouvindo e vendo os slides selecionados pelo palestrante.

O ambiente do Moodle também proporcionou aos participantes do 7º SENAED expandir



seus conhecimentos, pela facilidade de uso e a grande abrangência no que tange ao volume de informações. Observou-se uma grande participação de alunos nos cursos oferecidos no ambiente Moodle. Hoje, no Brasil já é bastante usado a plataforma do Moodle, nas universidades, nas escolas de ensino médio, nas empresas privadas, nas ong's, etc, oferecendo cursos virtuais, ou mesmo sendo usado para prestar apoio aos cursos presenciais.

A praticidade das listas de discussões proporcionou um amplo dinamismo de discussões sobre educação a distância, tendo algumas listas apresentado temas relevantes e bastante discutidos, o que caracteriza a necessidade de ampliar as discussões sobre ensino e aprendizagem a distância.

1 Limitações, Restrições no uso das Ferramentas

No decorrer do evento, algumas ferramentas apresentaram problemas em sua utilização. No caso do Tríade, que era um jogo educativo o qual o participante teria que baixar em seu computador, em caso de questões de configuração e restrições de uso, o jogo não poderia ser baixado, o que inviabilizou a realização de atividades vinculadas a essa ferramenta.

Também atividades relacionadas ao uso do Second Life apresentaram dificuldades pela questão de necessitar que as pessoas que fossem fazer a mesma já possuíssem um bom conhecimento do funcionamento, da lógica de ser desse metaverso, caso não se perdiam na realização das atividades; além do acesso que necessita de condições técnicas específicas, e alguns equipamentos não se enquadram.

No caso de algumas atividades que foram desenvolvidas com o uso da aulavox, o áudio apresentou-se de má qualidade em alguns momentos, dificultando o entendimento das informações;

Algumas atividades oferecidas no portal webcast iniciaram com atrasos significativos (em torno de 40 minutos), o que já inviabilizou o acompanhamento de algumas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades acompanhadas no decorrer do 7º SENAED permitiram comprovar que as possibilidades de aprendizagem, principalmente na perspectiva da colaboração, são possíveis de se efetivar.

A diversidade de ferramentas disponibilizadas, seus diferentes usos mostraram que as TIC's estão realmente firmando espaço nos meios educacionais, permitindo uma flexibilização, alcance e diversificação de atividades e formas de lidar com conteúdos as quais o ensino presencial não possibilita.

Lógico que, como este ainda é um campo a ser explorado, o 7º SENAED nos mostra que, em relação ao uso das TIC's, ainda é necessário que ajustes técnicos, operacionais, de conteúdo e de peopleware (capacitação de pessoas para o uso das tecnologias) ocorram; sem investimentos nas condições de usabilidade dessas ferramentas no meio educativo, oportunidades de se difundir e expandir o saber ficarão restritas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLS, M. (1999) A sociedade em rede. Tradução de Roneide Venâncio Majer.v.1.São Paulo:Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1997) Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- LÉVY, Pierre. (1998) A inteligência coletiva - uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rounet.São Paulo:Loyola.
- MORIN, Edgar. (1995) Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Dulce Matos. Lisboa. Instituto Piaget. Disponível em <perso.club internet.fr/nicol/ciret/index.htm.



CONEXÃO: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Josefa de Abreu Aguiar, Suely Alves da Silva

INTRODUÇÃO

Os recursos tecnológicos são hoje muito importantes para os indivíduos, pois constituem um instrumento essencial à organização do trabalho, logo a educação precisa considerar sua existência e sua utilização como algo bastante necessário. Segundo Kenski (2003 p.18) "tecnologia é o 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." O uso das tecnologias na educação pode significar um maior acesso às informações, um melhor desempenho lingüístico e cognitivo e, conseqüentemente, um processo de aprendizagem significativa.

Abordando a temática de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ilustramos a potencialidade que pode ser obtida com o uso da ferramenta Moodle (Modular Object-oriented Dynamic Learning Environment), que é um sistema de Gestão de Cursos, conhecido como CMS que retrata o acrônimo para o seu significado em língua inglesa, Course Management System. Destacamos ainda, que se trata de um software de fonte aberta, Open Source Software, significando que se pode instalar, usar, modificar e mesmo distribuir o programa nos termos da General Public License (GNU). O embasamento pedagógico em que se fundamenta o sistema de gerenciamento de cursos, Moodle, se deve ao fato de que seu criador, Martin Dougiamas, tenha se graduado em Licenciatura em Informática e se especializado em Pedagogia. O Moodle irá proporcionar ao grupo de professores, potencialidades, tendo em vista não restringir a uma relação de dependência exclusiva a sala de aula. Neste AVA, a comunicação entre o professor-administrador do curso e professores-participantes pode ser síncrona (salas de discussão, chat), portanto em tempo real ou assíncrona (fóruns de discussão, testes, trabalhos). O papel do professor-administrador é essencial como produtor de conteúdos, monitor e moderador das atividades no sentido de o aluno passar a ter uma atitude mais ativa na construção conjunta de saberes, por interação com um ambiente de aprendizagem atual.

A proposta apresentada neste trabalho conta com a necessidade do trabalho voluntário de um grupo de professores da rede pública de ensino do Município de Orobó/PE. Estes mesmos professores através de suas práticas foram pesquisados de forma qualitativa em um trabalho monográfico sobre o uso de recursos tecnológicos como apoio didático no ensino de ciências. Todavia, a análise dos dados nos permitiu identificar que mesmo o livro didático sendo o mais acessível e o mais usado pelos alunos e professores, estes afirmam que as aulas ministradas com recursos tecnológicos como vídeo/DVD, aparelho de som, computadores (Internet), geram mais motivação entre os alunos.

Então, diante disso, percebemos que os professores de ciências precisam repensar a utilização dos recursos tecnológicos em suas práticas, inserindo um olhar sistêmico e valorizando as relações de interdependência. Constatamos ainda, que existe a necessidade



de um melhor investimento na formação continuada dos professores que pode contribuir para a introdução de projetos que visem a utilização de recursos tecnológicos, face a não valorização significativa dessa temática na formação regular do docente. Evidenciamos que, quando o ensino de ciências é pautado pela memorização de determinações, conceito e pela reprodução de regras numa visão cartesiana contribui para descaracterização desta disciplina. Dentro deste contexto, propomos seguinte questão de pesquisa: um ambiente virtual de aprendizagem utilizado para mediar a formação continuada de professores contribui para a prática pedagógica reflexiva?

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar como ocorre a aprendizagem na formação continuada de professores de ciências em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e tem como objetivos específicos: investigar o uso dos recursos tecnológicos pelos professores nas suas aulas, construir um AVA para utilização na formação de professores de ciências; investigar se os professores que participaram da formação continuada no AVA interferiu na sua prática pedagógica.

Contudo, a escolha destes professores de ciências é justificada pela falta de motivação dos professores em utilizar recursos tecnológicos em suas aulas, por problemas diversos, e considerando que muitas das escolas possuem recursos necessários para utilização de alguns recursos. Sendo assim, é de total relevância a questão do uso das tecnologias e uma formação continuada em ambiente virtual, favorecendo ao professor mais uma forma de interagir e aprender, contribuindo também para inserção do professor e do aluno no mundo digital, e conseqüentemente, na sociedade atual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação permanente e Tecnologias na Educação

Existem dificuldades, através dos meios convencionais, para se preparar professores para usar adequadamente as novas tecnologias. É preciso formá-los do mesmo modo que se espera que eles atuem. As tentativas para incluir o estudo das novas tecnologias nos currículos dos cursos de formação de professores esbarram nas dificuldades com o investimento exigido para a aquisição de equipamentos, e na falta de professores capazes de superar preconceitos e práticas que rejeitam a tecnologia mantendo uma formação em que predomina a reprodução de modelos substituíveis por outros mais adequados à problemática educacional. Marandino (2004) entende que "a escola não é uma mera reprodutora do conhecimento científico, mas um espaço diferenciado de produção de saberes. Então, os professores são profissionais que tem uma função recriadora sistemática, sendo esta a única forma de proceder quando se tem alunos e contextos de ensino com características tão diversificadas, como sucede em todos os níveis de ensino.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são softwares educacionais via internet, destinados a apoiar as atividades de educação a distância. Estes softwares oferecem um conjunto de tecnologias de informação e comunicação, que permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante. Os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser utilizados em: atividades presenciais, possibilitando aumentar as interações para além da sala de aula; em atividades semi-presenciais, nos encontros presenciais e nas atividades à distância; oferecendo suporte para a comunicação e troca de informações e interação entre os participantes. Conforme Moraes (2002, p.203) "Em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação".

Segundo Demo (2006, p.18), na formação do professor, durante e ao final do processo,



precisa incorporar na sua metodologia: conhecimento das novas tecnologias e da maneira de aplicá-las; estímulo à pesquisa como base de construção do conteúdo a ser veiculado através do computador, saber pesquisar e transmitir o gosto pela investigação a alunos de todos os níveis; capacidade de provocar hipóteses e deduções que possam servir de base à construção e compreensão de conceitos; habilidade de permitir que o aluno justifique as hipóteses que construiu e as discuta; especialidade de conduzir a análise grupal a níveis satisfatórios de conclusão do grupo a partir de posições diferentes ou encaminhamentos diferentes do problema; a capacidade de divulgar os resultados da análise individual e grupal de tal forma que cada situação suscite novos problemas interessantes à pesquisa. Assim, o professor passa a ter uma concepção sistêmica sobre o que está ensinando e o que deve ser ensinado, conforme evidencia Capra (1995) "[...] baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos - físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais."

A formação de professores sinaliza para uma organização curricular inovadora que, ao ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabelece novas relações entre a teoria e a prática. Oferece condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar e possibilite a aquisição de uma competência técnica e política que permita ao educador se situar criticamente no novo espaço tecnológico.

METODOLOGIA

Para analisar a prática pedagógica dos professores que participaram da formação continuada no Ambiente Virtual de Aprendizagem, optamos pela pesquisa-ação que segundo Thiollent (2002) pode ser caracterizada como "um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo." Para a investigação e a obtenção dos resultados utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário. Este foi elaborado com questões objetivas e subjetivas onde foram destacadas questões sobre a troca de experiências que ocorreu no AVA, a mudança de comportamento da sua prática a partir das leituras feitas e discussões evidenciadas no Ambiente Virtual, e se através desta formação continuada melhorou a aprendizagem dos alunos a partir do uso de recursos tecnológicos em sala de aula com a mediação mais significativa destes professores. Foi escolhido o ensino fundamental como campo de investigação para esta pesquisa por considerarmos ser esta a base de toda a educação.

1 Sujeitos da Pesquisa

Para a análise foram escolhidos 8 professores de ciências do ensino fundamental II em 02 escolas públicas municipais em área urbana, ambas no Município de Orobó/PE. O critério de seleção dos professores para participarem desta pesquisa foi ter dado subsídio ao trabalho monográfico anteriormente citado e atendendo o seguinte perfil: serem professores da rede pública municipal e lecionarem a disciplina ciências no ensino fundamental II, terem acesso a Internet.

2 Procedimentos Metodológicos

O contato com os professores nas escolas foi realizado através de uma conversa sobre o resultado da pesquisa monográfica em que eles tinham participado sobre o uso dos recursos tecnológicos no ensino de ciências. Os resultados dos dados elencados na pesquisa serviram



de motivação para proposta de se trabalhar em um Ambiente Virtual de aprendizagem, a questão dos recursos tecnológicos. Então, distribuimos entre os professores a proposta de formação continuada em um AVA, sendo discutido os meios e as formas de aprendizagem sobre a temática e como aplicá-la em sala de aula, gerando uma maior confiança entre os professores. Desta forma, aliando tecnologia e aprendizagem no ensino de ciências.

3 Instrumentos

Foi necessário ter um servidor web para alocar o conteúdo do ambiente Moodle. Este foi cedido gentilmente pelo professor Elton Vergara Nunes da Universidade do Rio Grande do Sul. A construção do ambiente foi realizada pela professora-administradora e também pelos professores participantes da pesquisa, dando sugestões e enviando os textos a serem trabalhados. Apenas, a professora-administradora envolvida foi a administradora da ferramenta Moodle, todos os participantes foram classificados como usuários cadastrados. Na tela inicial, cada participante precisaria acessar clicando no nome do curso e a partir do usuário e senha, previamente cadastrados, para em seguida ter o acesso no "curso", realizado através do sítio <http://www.vergaranunes.com/moodle>.

Com o intuito de usar os recursos fornecidos pelo Moodle, o conteúdo foi montado em formato de tópicos. A edição era feita pelo professor-administrador no ambiente, e para cada tópico postado foi direcionado uma discussão com o intuito de favorecer aos participantes um melhor entendimento dos textos. Estes textos também eram enviados pelos participantes e alocados no ambiente pelo professor-administrador. Desta forma, os professores participantes interagem e trocavam experiências dentro do ambiente virtual.

4 Organização dos Dados

De início, analisamos o perfil dos professores e o tempo de docência exercido por cada professor. Por conseguinte, foi analisado se ocorreu aprendizagem no AVA e no término das discussões foi perguntado também se a formação continuada interferiu na sua prática pedagógica, melhorando a aprendizagem dos alunos. Foi analisado ainda, se os professores freqüentaram de outras formações continuadas de forma virtual. Podemos salientar que as questões citadas foram feitas de forma objetiva e subjetiva e presencial.

RESULTADOS

Para a investigação, procuramos inicialmente fazer uma análise dos professores entrevistados e podemos observar que quanto ao nível de formação: oito professores possuem licenciatura plena em biologia, destes, cinco com especialização em biologia, dois com especialização em educação ambiental e um sem especialização. Observamos também, que a maioria dos professores entrevistados atua há mais de três anos, apenas um deles possui igual ou aproximadamente há um ano. Portanto, constatamos que os educadores possuem experiência na educação, conhecem a necessidade de participar de formações continuadas e trazer diversos recursos a sala de aula a fim de despertar a aprendizagem dos alunos. Embora, possuam experiência, foi observado que dentre os professores entrevistado nenhum participaram de cursos, formação continuada sobre o uso de recursos tecnológicos a ser utilizado na sala de aula. No entanto, reconhecem esta necessidade e oportunidade de se atualizarem cada vez mais. Sendo assim, seria necessário que os professores participassem de formações continuadas ou projetos que oportunizassem esta necessidade. Foi possível verificar que a maioria das escolas pesquisadas possui recursos tecnológicos disponíveis para serem utilizados em sala de aula. Percebemos o empenho dos professores na busca de



envolver os alunos durante as aulas, pois através de algumas ferramentas tecnológicas trazidas pelo professor e a construção com o aluno na sala de aula, o processo ensino-aprendizagem passou a ter mais significado e o aluno apreendeu o conteúdo de forma mais prazerosa.

A partir da análise, podemos perceber que os recursos são limitados. Quanto à troca de experiências realizadas dentro do Ambiente Virtual se deu através de troca de textos e relatos dos professores nos fóruns, chats e diários onde os professores liam os textos sobre a temática em estudo e assim descreviam como estavam se sentindo e o que tinha mudado nas suas aulas.

Então, a partir destes relatos, percebemos que também a aprendizagem dos alunos foi muito mais significativa, levando em consideração as respostas do professores, que ainda disseram que as notas e a motivação dos alunos aumentaram e puderam ver esses resultados na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, portanto, que não basta que a tecnologia exista. É preciso, sobretudo, que exista também uma boa relação dela com o professor, com o conteúdo, com todos os atores da escola e do ambiente de ensino-aprendizagem, tanto para o aluno como para o professor. É necessário que a tecnologia esteja presente nos projetos da escola, sendo contemplada com políticas governamentais coerentes, com a disponibilização de recursos adequados e de professores capacitados, e que esteja integrada a outros materiais já utilizados na escola. O professor, a partir desta formação em ambiente virtual mostrou ter deixado de ser um mero transmissor de conhecimentos para ser um orientador, um estimulador dos processos que levam os alunos a construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades, numa perspectiva de crescimento pessoal que os habilitará a serem verdadeiros cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, A. M. P. & GIL PEREZ, D. Formação de professores de Ciências. São Paulo: Cortez, 1993. 120 p.
- DEMO, Pedro. Formação permanente e tecnologias educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- GARRIDO, E. & CARVALHO, A. M. P. Discurso em sala de aula: uma mudança epistemológica e didática. In: Coletânea 3ª Escola de Verão. São Paulo, FEUSP, 1995.
- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o olhar docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998. 457 p. (Coleção fronteiras da educação).
- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2003 (Série Prática Pedagógica).
- MORAES, Maria Cândida (Org). Educação à distância: fundamentos e práticas. Campinas, SP: Unicamp / Nied, 2002.
- MORAES, Roque. Educação em ciências: produção de currículo e formação de professores. Ijuí, 2004.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2002.



AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DE TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Josineide Maria de Carvalho

RESUMO

A educação a distância abrange uma modalidade de ensino-aprendizagem, que possibilita a mediação entre os suportes tecnológicos digitais e de rede, sendo implantada em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente efetivada por intermédio da distância física. Levando-se em consideração os limites e alternativas da educação à distância, evidencia-se que prevalecem as novas alternativas, uma vez que esta modalidade de ensino vem sendo cada vez mais impulsionada, ampliando seu campo de atuação, fazendo com que seja necessária a formação para professores que possam atuar na área.

Palavras-chave:- formação de professores - ensino- aprendizagem-tecnologia

ABSTRACT: The education the distance embraces a teaching-learning modality, that enables the mediation among digital technological supports and of net, being implanted in education systems presence, mixed or completely effected through the physical distance. Carrying itself in consideration the education limits and alternatives to the distance, it evidences that they prevail the new alternatives , once this teaching modality has been more and more impelled, enlarging your performance field, making be necessary the formation for teachers who can act in the area.

Words-key:- teachers' formation - teaching-learning

INTRODUÇÃO

A formação do educador e o uso das tecnologias são temas que têm sido amplamente palco de discussão, trazendo a baila teorias diferenciado, sem, no entanto, ser oferecida a precisa proeminência ao fato de que a formação do educador também necessita o mínimo de autoconhecimento, ou seja, mostra que no currículo de formação docente devem existir requisitos que auxiliem na construção comportamental do futuro professor, exigindo tratar uma reflexão sobre seus valores e os valores do "outro", isto é, daqueles que no futuro serão seus alunos, principalmente no que concerne a educação especial (MERCADO, 1999).

O que evidenciamos é a existência de uma nova perspectiva estrutural de redes nas relações humanas, em decorrências para os diferentes campos de saber, até mesmo tornando as fronteiras entre eles mais flexíveis, uma vez que essa ótica aponta para a interdependência de diversos fenômenos.

Na Educação, este ponto de vista faz nascer questionamentos, que no caso específico da formação de professores-aprendentes, considera-se necessária uma maior articulação entre as disciplinas escolares com o saber do dia-a-dia, com a finalidade de promover uma qualificação para educadores, que dê privilégio a cerne ética do ser, numa procura de ajuste



dialético com os saberes da sala de aula.

A precisão de repensar a prática escolar tem sido uma constante, uma vez que esta é um código social, que tem se apresentado em muitos casos, assim como a própria fonte do processo educacional por gerações, enredando os educadores a partir de seu período de formação até o momento em que acontece a troca de papéis e passam a ser os sujeitos que se tornam aptos a formar.

A função de ensinar é a mais relevante e antiga quanto à própria história de vida do homem uma vez que esta é a condição dicotômica entre os homens dos demais animais do planeta.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR MEDIANTE O USO DAS TECNOLOGIAS

Há um grande desafio nas mãos dos professores, frente às novas perspectivas educacionais, que os impulsionam a criarem um ofício novo em que o "aprender-fazer" é de importância superior ao transmitir (ROSSINI, 2004). Todavia, enfrentamos um quadro paradoxal: o preparo inadequado dos professores, cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente o modelo tradicional, não contempla muitas competências consideradas, na atualidade, inerentes à atividade docente (PERRENOUD, 2000).

Atualmente, o mundo passa por um processo de rápidas e crescentes mudanças, imprimindo uma dinamicidade jamais vista nas relações sócio-econômicas de grupos sociais, empresas e países. No centro dessa turbulência está um fluxo de novas tecnologias e mercados consumidores cada vez mais exigentes e diversificados em suas necessidades e preferências altamente competitivos. Essas tendências vieram exigir mudanças organizacionais radicais, forçando as empresas e a sociedade a reverem seus paradigmas tradicionais. .

Cada vez mais as tecnologias são utilizadas em benefício da aprendizagem e a Internet, uma vez que estamos atravessando a então chamada "Era do Conhecimento" que tem como característica o acelerado ritmo na geração de novos conhecimentos (CRAWFORD, 1994), talvez seja o mais relevante canal deste processo de obtenção de informações e conhecimentos. Em função dessa velocidade, aquele conhecimento adquirido torna-se rapidamente obsoleto, gerando novas necessidades de aprendizagem e demandando um processo ágil, flexível e contínuo para atualização dos indivíduos.

A Educação à Distância é uma área de estudos e pesquisas, sendo metodologia, estratégia, e também uma prática social: é um sistema formado por um grupo de atores e fatores que inclui seus fundamentos teóricos, seu contexto histórico, o uso de tecnologias e meios, equipe multidisciplinar, professores, alunos, material didático, tutoria, infra-estrutura acadêmica e administrativa (RAMIREZ, 2000).

O docente na atualidade não é mais definido como um repassador ou transmissor de conteúdos, mas como um mediador. Essa expressão, corrente nos discursos pedagógicos, caracteriza as abordagens que se opõem à concepção tradicional e às de caráter espontaneísta e se traduz didaticamente numa série de atitudes e procedimentos.

Na Educação a Distância, a mediação pedagógica tomou uma significativa proporção, uma vez que o distanciamento físico sempre esteve a exigir recursos e estratégias diferentes dos convencionais - pautados na exposição oral e no contato face a face. Com a inserção das Tecnologias de Comunicação Digital - TCDs, segundo Catapan (2001) - na EAD e o desenvolvimento de ambientes informatizados de apoio à aprendizagem, a função mediadora do professor tomou um forte impulso, pelas possibilidades e também pelas exigências da configuração.



Tornou-se corrente conceber o educador como o responsável em organizar e dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000), abandonando a velha fórmula de exercícios repetitivos, sem criatividade nem desafio junto ao educando. Já não basta um grande conhecimento da área de atuação, sendo preciso conhecer como se dá o processo de aprendizagem, conhecer estratégias que estimulem a elaboração criativa e ativa do conhecimento, aliado à resolução de problemas contextualizados.

Para Masetto (2000), mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se mostra como uma ponte rolante e não estática entre o aprendiz e a aprendizagem, destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações-problemas com suas características.

Em ambientes de aprendizagem à distância, o professor faz a mediação com as ações do aluno/grupo de alunos, preparando o campo e o ambiente para que ocorra a interação, provocando e/ou facilitando essas ações. Para Franciosi, Medeiros, Andrade e Colla (2003), a ação do professor é transitiva e visa: provocar - colocar o pensamento do grupo em movimento, propor situações e atividades de conhecimento, provocar situações em que os interesses possam emergir; dispor objetos/elementos/situações - propor condições para acesso a novos elementos, possibilitando a elaboração de respostas aos problemas; interagir com o sujeito - construir e percorrer caminhos, favorecendo a reconstrução das relações existentes entre o grupo e o objeto de conhecimento.

As pessoas que trabalham no domínio da Tecnologia Educativa não se interessam só pelos recursos e avanços técnicos mas também, e sobretudo, pelos processos que determinam e melhoram a aprendizagem. Estes processos podem integrar determinados tipo de recursos técnicos como, por exemplo, o computador e a Internet.

O uso efetivo da tecnologia nas escolas, nomeadamente nas salas de aula e no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, é ainda um privilégio de alguns docentes e alunos. Será ainda preciso pensar as tecnologias não como "apêndices" das restantes atividades curriculares, um prêmio que se dá aos alunos bem comportados ou um "tique" insólito de alguns docentes, mas como um domínio tão ou mais importante que os restantes que existem nas escolas.

CONCLUSÃO

Neste momento, ao verificarmos a atual realidade, podemos observar que no âmbito escolar, o movimento é para que o aluno seja capaz de reconstruir criticamente o conhecimento, dando-lhe critérios para avaliar e alistar os dados, beneficiando a aplicação racional e justa do saber no dia-a-dia, sendo capaz de interferir na realidade, identificando e resolvendo os problemas e os desafios colocados pela vida social.

Por conseguinte, deduz-se que a formação dos professores bem como a dos demais profissionais de educação deve ser, cada vez mais responsabilidade das universidades e dos institutos superiores de educação, para que se dê em alta qualidade social, política e pedagógica, assegurando a indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática.

A Educação à distância é considerada uma das realizações do ensino-aprendizagem mais importantes alcançada neste século, uma vez que, não é necessária uma participação presencial na Universidade a qual você deseja ou almeja estudar, sabendo que ainda não são todas que disponibilizam esse ensino, uma vez que a Ead se apurou à medida que se implantaram as tecnologias informativas e comunicativas, crescendo as possibilidades dos



instrumentos mediadores da aprendizagem, do material impresso aos ambientes virtuais de aprendizagem.

Uma das causas citadas pela deficiência do uso das novas tecnologias é apontada de diversas formas: a primeira prende-se com a falta proficiência que a maioria dos professores manifesta no uso das tecnologias, mormente as computacionais. Vários estudos têm revelado que a maioria dos professores considera que os dois principais obstáculos ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas são a falta de recursos e de formação (Paiva, 2002; Pelgrum, 2001; Silva, 2003; entre outros). A segunda razão prende-se com o fato da integração inovadora das tecnologias exigirem um esforço de reflexão e de modificação de concepções e práticas de ensino, que grande parte dos professores não está disponível para fazer.

Os efeitos positivos só se verificam quando os professores acreditam e se empenham de "corpo e alma" na sua aprendizagem e domínio e desenvolvem atividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias. E para isto é necessário que os professores as usem com os alunos como novos formalismos para tratar e representar a informação, para apoiar os alunos a construir conhecimento significativo e finalmente para desenvolver projetos, integrando e não acrescentando as novas tecnologias no currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CRAWFORD, Richard. Na era do capital humano: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento. Trad. Luciana Bontempi Gouveia. Rev. Téc. Heitor José Pereira. São Paulo: Atlas, 1994.
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: Edufal, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções a ação. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- RAMIREZ, R.C. Reflexiones sobre la educación a distancia. San Jose: EUNED, 2000.
- ROSSINI, M.J. A solidariedade e a cooperação como estratégias para um trabalho eficaz no ambiente escolar. 2004. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.
- PAIVA, J. (2002). As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores. Lisboa: ME/DAP.
- SILVA, F. (2003). Tecnologias e formação inicial de professores: um estudo de opiniões e práticas (Manuscrito não publicado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa



ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Kalline Flávia Silva de Lira

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a necessária transformação conceitual e prática do currículo escolar para a atenção à diversidade. Nesta perspectiva, abrangem-se princípios que fundamentam o direito de todos à educação à luz do enfoque da educação inclusiva, que, de modo geral, significa a matrícula de todas as crianças em escolas comuns e propõe o desafio da necessidade das escolas elaborarem uma pedagogia centrada na criança.

Esta pesquisa faz referências ao Currículo Escolar e às adaptações que vem sofrendo em relação a uma nova postura da escola, propondo ações que favoreçam a integração social dos alunos e sua opção por práticas heterogêneas.

Assim, temos como objetivos rever, refletir e discutir as adaptações curriculares como um todo para acomodar/incluir alunos com qualquer tipo de necessidade educativa especial. Para o referido trabalho, escolhemos um aluno com deficiência visual para refletir sobre a adaptação curricular necessária.

Vários dispositivos que fazem referência aos direitos da pessoa com deficiência foram aprovados na Constituição de 1988. Entre estes, destaca-se o Inciso III do Artigo 208 que define como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos "portadores" de deficiência. Surgiram então, nas Constituições Estaduais subseqüentes e as Leis Orgânicas de alguns municípios, a incorporação de dispositivos legais, como a Lei nº. 7.853/89, chamada "Lei da Integração" e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que reafirmaram o Direito à Educação e a noção de Integração Social.

Dessa forma, houve a necessidade de se refletir um currículo para a escola inclusiva, o qual foi oficializado através da criação dos Parâmetros Curriculares. Este documento torna bastante claro o conceito de adaptações curriculares que nada mais são que modificações no planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação no currículo como um todo ou em alguns aspectos para acomodar os alunos com necessidades especiais. A efetivação das adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. A inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, a fim de que seja "trabalhado" em sala de aula de forma efetiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

O fim do século passado trouxe algumas incertezas e desafios, principalmente por causa das novas tecnologias. Assim, desestruturaram-se algumas certezas, abalaram crenças, questionaram valores e saberes. Esta crise também provocou tensões no campo da Educação,



que se refletiu nas teorias que enfocam as questões curriculares, por exemplo.

No Brasil, CUNHA (apud COSTA, 2003), sustenta que a concepção crítica de currículo vivencia uma crise de legitimação, por não conseguir, na prática, implementar seus objetivos teóricos. A autora aponta ainda como possibilidade de saída a busca, intersubjetiva da resposta à questão "que é currículo?", a ser discutida tendo em vista a realidade brasileira, cindida, explorada e classificada.

Segundo a Enciclopédia Mirador Internacional, currículo, do ponto de vista pedagógico é:

Um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizados com o objetivo de possibilitar que seja alcançada determinada meta, proposta e fixada em função de planejamento educativo (apud COSTA, p. 161).

O currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, etc., que compõem a atividade escolar, mas um conjunto articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetus que não são casuais. O currículo, segundo COSTA (op. cit.), "é um conjunto articulado e normatizado de saberes, regido por determinada ordem, estabelecido visão de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre coisas e seres do mundo" (p. 41).

Com o passar do tempo, pode-se ver com mais clareza que um currículo escolar não é uno, ou seja, não há um padrão único para ser utilizado por todas as escolas em qualquer lugar do País. Primeiramente, há de se levar em consideração às questões singulares de cada região ou Estado; segundo, surge cada vez mais forte, o debate em torno do "direito à diferença" e suas implicações para a constituição de um currículo no qual as vozes dos grupos oprimidos se representem e se confrontem, ou seja, um currículo informado por uma perspectiva multicultural.

Não se sustenta mais manter um critério curricular universal e um currículo fechado em uma perspectiva única. O currículo é antes "(...) um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão" (MOREIRA E SILVA, apud COSTA, op. cit., p. 164).

Assim, partimos do pressuposto de que currículo é construção - é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões. A questão do currículo é central, e diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer, e sua elaboração remete, portanto, à questão que diz respeito ao tipo de cidadãos que se quer construir.

O Currículo é o lugar dos eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições, dos desejos de cada aluno. As decisões tomadas a respeito do currículo (micro ou macro) afetam sempre vidas, sujeitos. Daí a sua importância.

Tomando-se como referência a questão da deficiência visual, sabemos que a visão constitui um canal privilegiado de acesso ao mundo, constituindo a base de uma parte significativa das aprendizagens humanas. Através da visão as crianças desenvolvem-se e aprendem naturalmente, sem que tenham que ser ensinadas, unicamente pelo fato de observarem, explorarem e interagirem com o mundo que as rodeia. No caso das crianças com limitações visuais, a barreira da informação visual compromete as aprendizagens espontâneas e pode originar atrasos no desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Em relação às aprendizagens escolares, a visão assume um importante papel. Para que alunos cegos e com baixa visão possam ter acesso ao currículo, impõem-se a necessidade



de se proceder a adaptações, definidas com base numa rigorosa avaliação do funcionamento visual, que permitam minimizar os obstáculos decorrentes das suas limitações.

METODOLOGIA

Com a escolha de estudar a adaptação do currículo escolar para alunos com deficiência visual, selecionamos L.I.S., de 10 anos, aluno de uma escola municipal do Recife, que cursa o 2º ano do Ensino Fundamental. Este aluno é cego de um olho, e apresenta baixa visão no outro. Com o intuito de ter o menor afastamento do currículo comum, porém sem perder o objetivo de incluir esse aluno o mais efetivamente possível, algumas adaptações curriculares foram elaboradas e colocadas em prática desde o início do atual ano letivo. Para a coleta de dados, foi adotada a observação participante, com a posterior análise qualitativa das informações colhidas.

RESULTADOS

Focando a nossa pesquisa em cima do aluno L., e sabendo que essas alterações na estrutura ou função da visão impõe limitações na realização de atividades que envolvem este sentido, o currículo foi modificado no sentido de minimizar ou até ultrapassar e "repensar" a necessidade de sua expansão em algumas áreas básicas para a autonomia e integração social dos alunos, como por exemplo: orientações de mobilidade e atividades da vida diária, pois é uma contribuição fundamental para o seu êxito educativo; treino de visão; alterações no ambiente da sala de aula e nos materiais didáticos, para auxílio ao domínio da leitura e da escrita; uso de tecnologia; entre outros. Lembramos que as estratégias do professor devem procurar melhorar os níveis de participação e atividades do aluno nos diferentes contextos da vida. Assim, focamos a adaptação curricular nas seguintes áreas: acesso ao currículo; objetivos do ensino; conteúdo; método de ensino; avaliação; e temporalidade. Após as devidas adaptações, pode-se verificar um salto qualitativo e quantitativo na melhoria do desempenho escolar do aluno, incluindo a melhora de sua auto-estima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Inclusiva deve resgatar seu papel de grande importância em todo o processo educativo da população escolar. Como já dissemos anteriormente, o Currículo do regime educativo comum deve expandir o seu programa individual através de áreas curriculares específicas, contribuindo para: a qualidade do desempenho; o reforço da autonomia; um melhor desempenho de suas competências; uma maior participação social.

As adaptações têm um papel muito importante em todo o processo educativo porque os educadores precisam compreender os diferentes tipos de problemas visuais e as suas implicações pedagógicas, não só na identificação dos objetos e formas, na leitura, na escrita, na orientação e mobilidade e nas atividades da vida diária. Precisam, ainda, aperceberem da necessidade de aprender através dos outros sentidos e, por fim, aborda-se a questão das Áreas Curriculares Específicas, tais como treino de visão (programas de estimulação visual) e de competências visuais, o Braille e as suas especificidades, as tecnologias da informação, como meio de comunicação e de interação com a escrita em "negrito", a orientação e a mobilidade que deve ser incorporada ao currículo desde as primeiras idades. Estas aprendizagens devem ser adquiridas no seu ambiente normal, isto é, no contexto escolar e de sala de aula, em conjunto com outros alunos, ou individualmente acompanhado por um profissional da área sempre que se fizer necessário.



Com o auxílio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de alunos com necessidades Especiais (2002), devemos refletir por mudanças, já que sabemos que mesmo de forma velada o preconceito persiste e permeia as propostas educacionais da educação igualitária e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Constituição. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.
- _____, CORDE. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Lei da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Lei nº. 7853. Brasília: 1989.
- _____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: MEC, 1990.
- _____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2ª Ed. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- COSTA, M. V. (Org). O Currículo nos limiares do Contemporâneo. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA FUNDAMENTAL PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

***Kalline Flávia S. Lira, Maria de Fátima C.
Nascimento Silva, Rosa Maria dos Santos Paes***

INTRODUÇÃO

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura - MEC (2006) são cegas crianças que não têm a visão o bastante para aprender a ler em tinta, e necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (auditivo, tátil, olfativo, gustativo e sinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Escrever a respeito do desenvolvimento da criança com deficiência visual na escola, implica na participação efetiva da família na educação escolar e das expectativas que os mesmos constroem acerca da aprendizagem dessa criança. Sendo assim, família e comunidade escolar que trabalham e convivem com crianças com deficiência visual precisam ter mais conhecimentos sobre o assunto.

Este trabalho justifica-se frente às abrangências e implicações do desenvolvimento das atividades, bem como a dificuldade dos familiares e professores em favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência visual. A relutância em entender as possibilidades de escolaridade dessas crianças é fruto do despreparo acadêmico dos profissionais da área da educação, a falta de recursos técnicos, e as barreiras arquitetônicas, que implicam na não aceitação da criança com deficiência visual pela comunidade. O trabalho de sensibilização da sociedade como um todo para estas questões deve ser prioridade dos governantes e demais entidades na formação de seus membros.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo as novas políticas educacionais, o governo propõe a inclusão de pessoas com deficiência em um sistema educacional único, com participação igualitária. Entretanto, para se integrar na família, na escola e comunidade, a criança com deficiência visual necessita, como qualquer outra criança, interagir com pessoas e objetos, desempenhando atividades básicas de rotina locais e externas, fundamentais e indispensáveis para a inserção em seu meio social com autonomia moral e intelectual.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), toda criança e adolescente têm direito à educação, através de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 53, inciso I). Ainda segundo o Estatuto, é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (art. 54, inciso III). Anos após, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, usou a mesma expressão "preferencialmente na rede regular de ensino", e a condicionante "no que for possível".

Sem dúvida muitos avanços já foram alcançados, mesmo que ainda persistam algumas



resistências no que se refere à transição do paradigma da integração para o da inclusão. Os motivos mais gerais para essa mudança fundamentam-se em critérios de igualdade e de caráter especificamente educacional. A inclusão, além de contribuir para o desenvolvimento do aluno com algum tipo de deficiência - pois ao lado dos colegas a criança especial se descobre e se encontra, passando a ter como referência a postura e o comportamento daquelas que estão ao seu redor -, também beneficia os outros alunos, pois estes reconhecem as diferenças dos colegas e adquirem atitudes de respeito e solidariedade em relação a seus colegas deficientes

É preciso deixar claro que o primeiro tipo de inclusão necessária é a familiar. A partir disso, a sociedade começa a despertar para uma nova visão sobre as deficiências. A tendência crescente é encarar o portador de deficiência não como pessoas limitadas, mas como alguém com um potencial a ser desenvolvido.

É muito comum à família de uma criança com necessidades especiais super protegê-la. Muitas vezes os pais não acreditam que seus filhos possam superar suas limitações e subestimam a criança. Esses sentimentos estão arraigados juntamente com o sentimento de culpa e vergonha por terem gerado um filho "deficiente". Assim, muitas crianças e jovens com cegueira e baixa-visão, demonstram um comportamento pouco adaptado à vida em sociedade, não em decorrência da necessidade especial que apresentam, mas de falhas no processo educativo desenvolvido na própria família.

Nessa perspectiva, a preparação dessa criança para o ingresso na escola regular envolve um trabalho junto aos pais e a comunidade escolar, no sentido de favorecer uma transição tranquila (família X escola) e uma inserção não traumática ao filho, a fim de não prejudicar o seu processo de adaptação escolar. É necessário que seja feito um trabalho efetivo de orientação aos pais, no sentido de ajudá-los a analisar seus sentimentos, a minimizar angústias e ao mesmo tempo, fornecer informações básicas sobre como educar o filho que requer cuidados especiais.

Silva (2002) salienta que a família deve ser orientada e motivada a colaborar e participar do programa educacional, promovendo desta forma uma interação maior com a criança. Também é fundamental que a família incentive a prática de tudo que a criança assimila. Faz-se necessário, pois, que os pais tenham uma visão positiva, que apresentem expectativas favoráveis frente ao filho, "porque aquilo que pensam e o que esperam dele têm grande influência também na forma como as demais pessoas o vem" (MARTINS, 2003, p. 141).

Portanto, a forma como a criança com necessidades especiais reage e como se ajusta ao mundo social, decorre sempre, na percepção dos pais, da maneira como são educados no lar. O ambiente familiar pode ser para a criança com deficiência visual - a exemplo de qualquer criança - fonte de estimulação adequada, de segurança, de limites e padrões, bem como de amor, expresso de uma maneira positiva, ou seja, que permita certo nível de independência e não uma eterna dependência familiar.

Pode-se dizer que os pais são os primeiros centros de atenção e fonte de soluções e transformações nas crianças. Por conseguinte, entende-se que os primeiros educadores das crianças, "especiais" ou não, são os pais, uma vez que elas estarão em contato direto, contínuo e emocional com o indivíduo, ensinando-lhe os costumes, hábitos e valores, bem como estipulando regras e fornecendo limites. De uma forma positiva ou negativa, o primeiro e mais influente educador será a família, e por isso, esta não pode estar à margem do processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos. Visto que a família possui um potencial enorme para progredir, o que muitas vezes falta é descobrir esse potencial, acreditar nele e canalizá-lo para os relacionamentos, especialmente para o relacionamento com a criança cega ou com baixa visão, pois juntas quebrarão barreiras consideradas impossível para muitos.

Percebemos atualmente que a escola não pode viver sem a família e a família não pode



viver sem a escola, já que uma depende da outra para alcançar seu maior objetivo. Objetivo este que é fazer com que o educando/filho aprenda para ter um futuro melhor e assim construir uma sociedade mais justa e digna para se viver. Da história da vida familiar fazem parte segredos e mitos que nem sempre podem ser compartilhados por todos os membros, mas influenciam nas caracterizações familiares. Esses segredos podem esconder fatos reais ou imaginários que atravessam gerações; a dinâmica familiar pode ser marcada pelo "não dito", que não é dito com palavras, mas sim com códigos de comunicação criados pela própria família, como estrutura social básica (PICHON-RIVIÈRE, 1995) ou como grupo primário (SOUZA, 1997), onde o ambiente familiar precisa fazer as necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina, aprendizagem e comunicação. Necessidades estas que podem ser satisfeitas, e são denominadas de fator de proteção. Além disso, a família deve se organizar para tornar o lar um bom ambiente para os filhos, principalmente os deficientes visuais (PEREIRA, 2001).

Atualmente, as escolas estão buscando desenvolver uma prática de qualidade, mais atentas à formação global e holística, que proporciona às crianças a vivência da criatividade, da ludicidade, da relação escola-família, da cooperação, da participação e do exercício da cidadania. A família inserindo-se na escola, onde cada escola e cada educador desenham em conjunto com a família, caminhos e alternativas de partilhamento, tem o propósito que essa parceria se construa através de uma intervenção planejada e consciente, para que a escola possa criar espaços de reflexão e experiências de vida numa comunidade educativa, estabelecendo, acima de tudo, a aproximação entre as duas instituições (família e escola).

A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o aluno/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola. O objetivo é conscientizar a escola do papel que possui na construção dessa parceria: a intervenção pedagógica a estas questões, deve ser no sentido de considerar a necessidade da família vivenciar reflexões que lhes possibilitem ajudar na educação do filho cego ou com baixa visão no ambiente familiar, atuando como um fortalecedor da aprendizagem escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família e a escola formam uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Ressalta-se que mesmo tendo objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso, que visa conduzir crianças e jovens a um futuro melhor. O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos, capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

Existem diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer, propiciando o desenvolvimento pleno dos seus filhos/alunos cegos ou com baixa visão. A parceria da família com a escola sempre será fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo. Portanto, pais e educadores necessitam ser grandes e fiéis companheiros nessa nobre caminhada da formação educacional do ser humano.

Ainda é possível concluir que, embora a atual proposta de Educação Especial deseje a participação dos pais, ela ainda não dispõe, na prática, de mecanismos e estratégias para promover tal envolvimento, necessitando, portanto, rever sua oferta de recursos para crianças cegas ou com baixa visão.

Por fim, coloca-se o Artigo 23, da Declaração sobre os Direitos da Criança (1989) que ressalta a importância de garantir condições para "sua dignidade, favoreçam sua autonomia e



facilitem sua participação ativa na comunidade". Esta é a finalidade de toda inclusão, seja ela familiar, escolar ou social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: MEC, 1990.
- _____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educação Infantil. Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização: Deficiência visual. 4ª ed. Brasília: MEC, 2006. 81p.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A inclusão escolar da criança especial, o que pensam os professores? Natal: Ed. UFRN, 2003.
- ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Nova York, 1989.
- PEREIRA, J. S. Pedagogia da Diferença: Crítica ao Currículo da Escola Pública. Recife: Editora do Autor, 2001.
- PICHON-RIVIÈRE, H. Teoria do Vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SILVA, A. F. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Deficiência física. Brasília: MEC, Secretaria de educação especial, 2002.
- SOUZA, A. M. N. A Família e seu Espaço. Rio de Janeiro: Agir, 1997. 2ª ed.



A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DEBATE SOBRE O PODER DA MÍDIA NA FORMAÇÃO DO ADOLESCENTE: "UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA PÚBLICA OLINTO VITOR"

Kátia Carlos da Silva Brito

INTRODUÇÃO

Este artigo visa o desenvolvimento e integração de novas abordagens educacionais para viabilizar a formação de novas abordagens educacionais para viabilizar a formação integral e extra-escolar dos estudantes do ensino médio da Escola Pública Olinto Vitor. Este documento expressa a idéia central à aplicação de debates e discussões sobre os efeitos dos meios de comunicação de massa na formação do adolescente, sempre em busca da relevância social de suas atividades. Trata de uma pesquisa inicial em que os dados estão sendo coletados na referida escola, localizada no bairro da Várzea na cidade de Recife.

O Problema a ser investigado tem como foco a visão da escola integrada e multidisciplinar com ações pró-ativas quanto ao desenvolvimento e formação do adolescente, especialmente no combate à inversão de valores transmitidos pela mídia.

A escola tem negligenciado as necessidades sociais e emocionais do alunado, priorizando em sua prática a transferência de conteúdos, sem perceber que a influência da mídia, através do poder de persuasão e o baixo nível de programação, enfraquecem os valores democráticos dos adolescentes, encorajando-os à violência, à passividade, o conformismo, egoísmo e inibindo a liberdade de expressão.

Este estudo tem por objetivo, investigar no ambiente escolar como os adolescentes vêm traçando suas escolhas de vidas, tendo em vista as condições atuais dos meios de comunicação de massa na formação dos jovens, quanto a analisar dos valores embutidos nas mensagens da programação televisiva e o comportamento que estas mensagens inspiram nos adolescentes; a identificação de que maneira o papel dos canais de TV públicos, afetam os planos e escolhas dos adolescentes das classes sociais distintas; e a verificação de quais são as conseqüências da influência da mídia de massa nos adolescentes.

JUSTIFICATIVA

Considerando que o ensino médio no século XXI baseia-se nos pilares de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, esta pesquisa pode revelar quais os aspectos fundamentais, marcantes para postularem-se algumas linhas de reflexão sobre a vinculação do ensino médio na sua missão mais nobre que é de compartilhar e debater valores, atingindo a formação integral do adolescente na sociedade.

O presente trabalho tem como justificativa identificar os interstícios deixados pela família, pela comunidade e pelos meios de comunicação em massa. Restabelecer no papel da escola sua função socializadora.

A educação é o sistema social mais importante do ponto de vista da produção e da



distribuição de conhecimentos, e há um consenso bastante generalizado em reconhecer que será o fator-chave do desenvolvimento social e pessoal no século em que estamos entrando.

A relevância deste trabalho está associada à necessidade de mudanças no ambiente escolar, especialmente no que se refere à associação com as influências dos meios de comunicação na formação de valores dos adolescentes. O impacto desta relação com demandas pertinentes à educação secundária, é um desafio existente na educação escolar do ensino médio. Assim, espera-se que este trabalho contribua para a construção de projetos no ambiente escolar, que envolvam diálogos, debates, sobre os efeitos dos meios de comunicação na formação dos valores dos adolescentes, projetos que incentivem o trabalho em equipe, a formação do senso de responsabilidade e sociabilidade, valorização da ética e cidadania. É preciso que se toque na sensibilidade, na emoção, nos sentimentos, nas artes, na cultura, nas formas de agir e de pensar, através de práticas e vivências.

Portanto, em termos práticos, espera-se que o diagnóstico da qualidade do ensino operante, possa gerar informações úteis para os gestores de escola Olinto Vitor.

REFERENCIAL TEÓRICO

A cidadania em uma democracia requer a absorção e a adesão a um conjunto de atributos e atitudes que podem ser apreendidos na adolescência. Cooperação, ativismo, pensamento crítico, resolução pacífica de conflitos e altruísmo são apenas, algumas dessas qualidades e comportamentos essenciais em uma população democrática. Quando o assunto é a mídia de massa, não são apenas produtos que os jovens estão comprando. O mais agravante é que eles também compram comportamentos, valores e atitudes.

À medida que as empresas competem cada vez mais agressivamente por consumidores jovens, a cultura popular que tradicionalmente evolui da auto-expressão criativa, que capta e informa experiências partilhadas está sendo sufocada pela cultura comercial, vendida incessantemente aos adolescentes por pessoas que a valorizam por seu consumo, não por sua criatividade.

Os adolescentes são seres multifacetados, cujos desenvolvimentos físicos, psicológicos, social, emocional e espiritual são ameaçados quando seus valores como consumidores superam seus valores como pessoas.

Uma outra forma de enquadrar as discussões sobre o marketing da violência e do sexo na mídia para os adolescentes é pensar sobre o poder das narrativas na transmissão de valores culturais. O poder das histórias de afetar a vida real existe na capacidade de nos levar, mesmo que momentaneamente a acreditar que o mundo criado é verdadeiro e no fato de apresentar personagens que nos lembram a nós mesmos como fomos ou como desejaríamos ser. Podemos conscientes ou inconscientemente, adotar seus comportamentos, valores e atitudes como se fossem nossos. Os adolescentes são mais impressionáveis, porque as atitudes e os valores deles não estão tão firmes quanto dos adultos.

Dentro do ambiente escolar surge a necessidade de discutir e enfatizar a atuação do marketing e da mídia em relação ao público jovem, promover com isso, um pensamento crítico dos meios de comunicação de massa.

Freire (2006, p.31) comenta que "ensinar exige criticidade", e é realmente este o nosso pensamento, quando entendemos que ensinar não se restringe apenas em transferir conteúdos, principalmente nas escolas públicas do segundo grau, onde a maioria do alunado são adolescentes e jovens nem sempre vindos de famílias bem-estruturadas.

Assediadas por muitas exigências, as escolas podem optar por negligenciar as



necessidades sociais e emocionais dos alunos.

Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se há respeito a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-lhe alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar (FREIRE, 2006, p.33).

Percebe-se assim, a importância do papel do educador, no mérito da sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas também, preparar o alunado para ser o protagonista da mudança em curso, ensinando-o a buscar as soluções e caminhos para sua vida e da sua comunidade.

METODOLOGIA

O presente trabalho será uma pesquisa qualitativa exploratória e explicativa na forma de um estudo de caso.

Esta pesquisa busca proporcionar uma análise sobre a percepção dos alunos quanto às informações passadas através dos meios de comunicação em massa. Serão entrevistados 20 alunos, com idades entre 17 a 18 anos, cursando o terceiro ano do ensino médio, nos meses de agosto a outubro de 2009, no período matutino, vespertino e noturno.

A pesquisa tem como base, estudantes do terceiro ano do ensino médio, porque este é o último ano em que os adolescentes têm a proteção da escola, a partir daí eles precisam optar por quais caminhos seguir, seja continuar os estudos, trabalhar, ou outros. Percebemos que no ensino médio, se tem pouco explorado aspectos referentes as questões de cidadania, ética, valores morais, importantes pressupostos que contribui para a formação do adolescente em sociedade.

Será utilizada a entrevista individual e semidirigida, como técnica de coleta de dados, optamos pelas entrevistas individuais, por se entender que o objetivo deste estudo é captar os planos e as expectativas dos adolescentes a respeito de seus projetos de vida. Portanto, uma questão que depende tanto da subjetividade do indivíduo quanto de uma avaliação do mundo que o rodeia. Através da entrevista semidirigida, pretendemos identificar a influência dos meios de comunicação na vida dos adolescentes na deformação de valores morais.

Também estaremos atentos para os aspectos não verbais na comunicação, pois estes podem ter relevância por indicarem as emoções relacionadas aos temas abordados.

As entrevistas serão analisadas qualitativamente, pois este tipo de análise se mostra mais adequada aos objetivos deste estudo, que pretende explorar a maneira como os adolescentes constroem seus projetos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Professor é um facilitador, que procura ajudar a que cada um consiga avançar no processo de aprender. O processo educativo dentro da escola lida com limites do conteúdo programático, do tempo de aula, das normas legais. Entretanto dentro desse ambiente existe uma liberdade concreta, na forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem, mas dentro dos parâmetros básico previstos socialmente. Para tanto a escola precisa adequar à metodologia atual a novas técnicas de comunicação e de pesquisa, direcionada a realidade de cada grupo, a fim de preparar indivíduos criativos, reflexivos e competentes, com olhos



voltados para o futuro.

A luta por melhores condições de ensino define a escola como instrumento de constituição do sujeito, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento pessoal e emocional, quanto constituição de identidade, além de sua inserção futura na sociedade. Embora esse discurso oficial de escola, seus objetivos e práticas pedagógicas nem sempre consideram a realidade dos adolescentes, conspirando em favor do fracasso desse segmento de alunado, especialmente nas oportunidades de trabalho e no acesso a bens e serviços que possibilitem progressiva melhoria de suas condições de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOCK, Ana Mercês B.; FURTADO Odaír; TEXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOGDAN, R. ; BIKLEN S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto editora, 1994.
- BUCHT, Catharina; FEILITZEN, Cecília Von. *Perspectivas sobre a criança e a mídia*. Brasília: Unesco, 2002.
- CAPPARELLI. Sérgio; LIMA, Venício A. de. *Comunicação e televisão: desafios da pós-globalização*. São Paulo: Hacker, 2004.
- CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília Von (Orgs.). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33.ed. São Paulo : Paz e Terra, 2006.
- O GRITO dos Inocentes: Os meios de comunicação e a violência sexual contra as crianças e adolescentes. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo : E.P. U. , 1986.
- SILVA, F. F. *A escola e a construção de projetos profissionais: escolarização, imagens do trabalho e dos gêneros*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.



EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO GEO- AMBIENTAL EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

*Liése Carneiro Sobreira e Paulo Roberto de
Oliveira Rosa*

INTRODUÇÃO

Atualmente estamos vivenciando uma transformação da sociedade em vários aspectos devido à quantidade e velocidade de informações que chegam até nós através dos diversos meios de comunicação. De acordo com o livro Sociedade da Informação no Brasil (2000) essa transformação está diretamente relacionada a três fatores, que são: a convergência da base tecnológica, ou seja, a digitalização de todos os tipos de informação, o que faz com que ela seja disseminada rapidamente; e, a dinâmica industrial, que com o declínio dos preços de computadores tem facilitado o acesso da informação; e por último o aumento do acesso à internet.

Nesse contexto, com o aumento da disseminação da tecnologia da informação, a educação vem também se transformando e começam a surgir novas metodologias e modelos de ensino, principalmente no ensino superior. Uma das novas modalidades de ensino que decorre do avanço tecnológico que vem acontecendo é a Educação a Distância através de plataformas virtuais de ensino, ou seja, a transferência da informação e construção do conhecimento se dá através do uso de computadores e ambientes virtuais de aprendizagem.

Embora estudos e experiências apontem que as tecnologias educacionais estão auxiliando cada vez mais o processo de ensino aprendizagem, ainda verificamos resistência por parte de alguns professores ligados a paradigmas tradicionais de ensino. Por isso, neste trabalho trazemos uma experiência exitosa da utilização da plataforma Moodle de Ensino a Distância na disciplina Planejamento e Gestão Geo-Ambiental do curso de Bacharelado em Geografia da Universidade Federal Paraiba, ministrada pelo Prof. Paulo Rosa, tomando como referência o semestre de 2008.2 em que buscamos descrever como ambientes virtuais de aprendizagem, no nosso caso a plataforma Moodle, permitem a construção de conhecimentos para a formação de estudantes de graduação em uma disciplina de caráter operacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Embora a Educação a Distância (EaD) seja alvo de críticas por parte de professores que defendem um ensino pautado na transmissão de conhecimento do professor para o aluno, ela vem crescendo a cada dia e ganhando mais usuários tanto no Brasil como em vários países. Além de promover a inclusão social a partir da ampliação do acesso à educação, o EaD permite a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, de modo que nessa modalidade, como afirma PETERS (2000) "os alunos dominam o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor é o de um facilitador e conselheiro ou consultor." (tradução e adaptação dos autores).

Baseado nesse princípio, entendendo "a prática educativa como um exercício constante



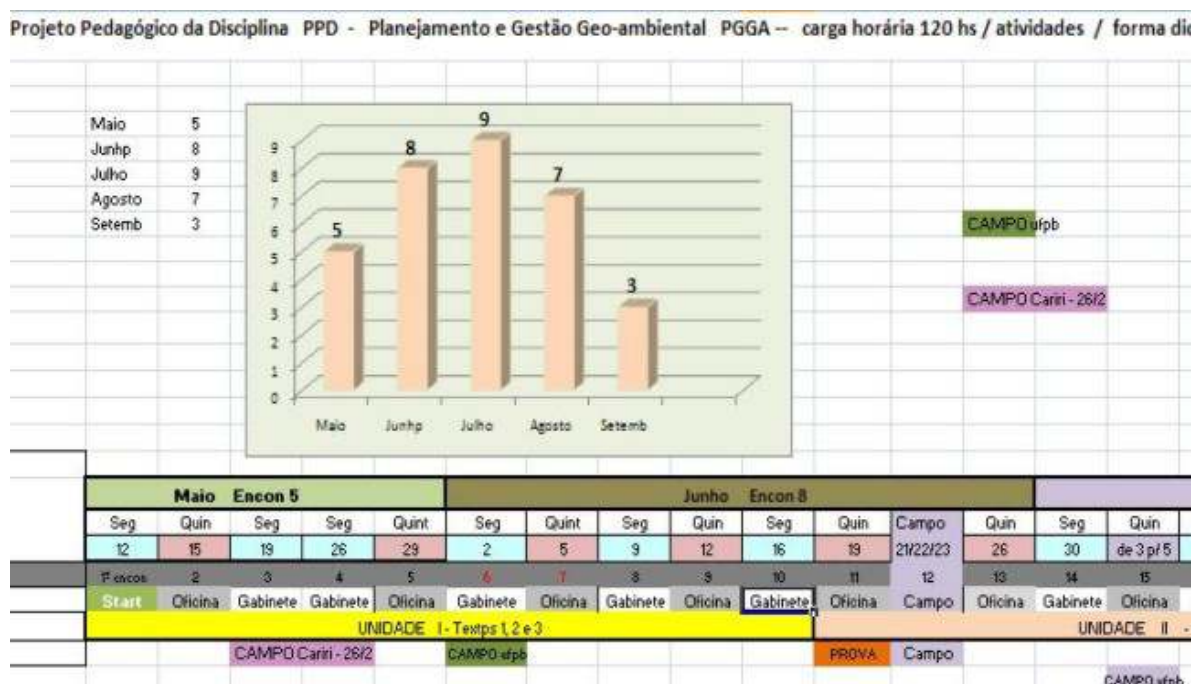
em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos" (FREIRE, 1996), é que foi desenvolvido o curso de Planejamento e Gestão Geo-Ambiental auxiliado pela plataforma Moodle de Ensino a Distância, em que esta última constitui um ambiente virtual de aprendizagem guiado e estruturado também segundo a pedagogia social construtivista. (MOODLE)

METODOLOGIA

A disciplina tem como objetivo geral fazer com que ao final do curso o estudante seja capaz de compreender os conceitos de Planejamento e Desenvolvimento assim como sua aplicabilidade em relação à paisagem enquanto realidade geográfica de suporte à sobrevivência no planeta Terra, tendo como meta final a elaboração de um diagnóstico ambiental sobre uma área estabelecida. No semestre escolhido para observação, 2008.2, a área de estudo referia-se ao Campus I da UFPB, por contar com fragmentos do Bioma Mata Atlântica. Porém com várias espécies exóticas de indivíduos vegetais a esta floresta, no território da Universidade, segundo literatura especializada, espécies exóticas interferem significativamente no comportamento e desenvolvimento da floresta.

Para isso foi elaborado um "roteiro de rotinas" a priori, definindo as atividades a serem realizadas em oficina (encontros presenciais), em gabinete (através da plataforma Moodle), e atividades de campo (Fig. 1). A partir deste roteiro foi desenvolvido o curso.

Figura 1: Roteiro de Rotinas da Disciplina PGGA 2008.2. (elaboração Prof. Paulo Rosa.)



RESULTADO E DISCUSSÃO

Apesar da inicial resistência dos alunos em relação ao ensino por meio virtual e principalmente a utilização da plataforma Moodle, foi verificado que houve uma participação efetiva dos alunos na disciplina, como mostra a tabela abaixo registrando um total de 5159 acessos ao Fórum (Fig.2) durante o curso da disciplina com 30 alunos. Podemos também encontrar um expressivo número de postagens e mensagens entre envios de relatórios e discussão sobre o conteúdo trabalhado. Após as atividades de campo eram enviados os



relatórios e fichamentos com comentários sobre os textos trabalhados na disciplina para o portfólio eletrônico.













Atividade	Acessos	Último acesso
 Fórum	5159	quinta, 30 abril 2009, 09:09 (14 dias 4 horas)
 NETQUETA	24	sexta, 20 março 2009, 18:20 (54 dias 19 horas)
 REGIMENTO DA DISCIPLINA	14	sexta, 7 novembro 2008, 15:24 (187 dias 22 horas)
 Termos empregados em PGGA	23	terça, 12 maio 2009, 17:25 (1 dia 20 horas)
 Fórum dos tutores	1	sexta, 19 setembro 2008, 15:30 (236 dias 22 horas)
 Fórum de notícias	621	quarta, 25 março 2009, 17:21 (49 dias 20 horas)
 Campo PGGA 2007.2	21	segunda, 16 março 2009, 13:53 (58 dias 23 horas)
 Projeto Pedagógico de Disciplina PGGA	23	terça, 24 março 2009, 15:16 (50 dias 22 horas)
 Instrumento de aproximação	18	quinta, 22 janeiro 2009, 14:12 (111 dias 23 horas)
 Portfólio	1647	segunda, 27 abril 2009, 15:59 (18 dias 21 horas)
 1 fragmennto	18	terça, 17 março 2009, 11:19 (58 dias 2 horas)
 RR	12	quarta, 25 março 2009, 09:21 (50 dias 4 horas)

Figura 2: Relatório de acessos de atividades na Plataforma Moodle.

Assim, toda parte conceitual foi desenvolvida virtualmente e ao final da disciplina foi elaborado por uma parte dos alunos o trabalho final da disciplina, alguns até se tornaram trabalho de conclusão de curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resistência dos alunos em participar de forma efetiva está diminuindo, no entanto o maior aprendizado observado está na relação comunicativa dos trabalhos individualizados, haja vista a participação no fórum, lugar onde os comentários e opiniões sobre os textos lidos são postados, e na pasta Portfólio, onde é colocado os trabalhos de leitura e fichamento dos textos lidos. Nesse sentido estamos podendo verificar que os alunos estão lendo, fichando, comentando e se comunicando de forma escrita, ou seja, de forma documentada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- MOODLE. Philosophy. Disponível em: <http://docs.moodle.org/en/Philosophy>. Acessado em: 29/06/2009.
- PETTERS, O.. Digital Learning Environments: New Possibilities and Opportunities. International Review of Research un Open and Distance Learning. Vol. 1, nº 1, 2000.
- TAKAHASHI, T. (org.). Sociedade da informação no Brasil: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OPINIÃO DO ALUNO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM

Lindolfo Gonçalves Cabral; Gilmar da Cunha Sousa; Lázaro Antônio da Silva; Frederico Lizardo Balbino

INTRODUÇÃO

As relações dentro de uma sala de aula muitas vezes se resumem no seguinte: o professor ensina, o aluno aprende, e o professor avalia o sucesso desta empreitada. Estas três atividades-ensinar, aprender e avaliar - competem pela atenção dos alunos e até mesmo do próprio professor, que não raro dá excessiva atenção ao processo de avaliação, desviando o foco dos alunos da questão mais importante: a aprendizagem. Este modelo deve ser mudado. O professor deve perder o papel de dono do conhecimento, e assumir o de facilitador do processo de aprendizagem. Ou seja, o professor passaria a ser um instrumento ativo, participante do aprendizado do aluno, avaliando e sendo avaliado de maneira permanente, organizando o acesso às informações disponíveis sobre a disciplina, respondendo aos alunos prontamente usando as mais diversas e modernas técnicas de comunicação interpessoal.

Esta pesquisa teve como objetivo verificar, por meio de um questionário, a opinião dos alunos dos Cursos Técnicos em Enfermagem, em Saúde Bucal, em Análises Clínicas e em Prótese Dentária da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia a respeito do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Gimeno Sacristán (1991) ressalta que a aprendizagem deve ser um processo de depuração, enriquecimento e ampliação da experiência pessoal, nutrida pela experiência social. Para que modifiquemos nossa visão de educação e entendamos melhor as dificuldades que fazem parte do processo de ensino, é importante reavaliarmos nossa concepção de aprendizagem, valorizando o que houver de potencial, trazendo à tona as características próprias de cada aluno e, ao mesmo tempo, possibilitando o exercício da coletividade, da noção de grupo.

Estudos tem avaliado a opinião dos estudantes a respeito do que ocorre em sala de aula, entre eles, destacam-se os de Masetto (1996) e de Luque e Peçanha (1998), que a partir de suas pesquisas conseguiram identificar um conjunto de condições que, segundo a opinião do alunado, são facilitadoras de seu processo de aprendizagem.

Haddad et al. (1993) consideram que ensinar é facilitar a aprendizagem, criando condições para que o outro, a partir dele próprio aprenda e cresça. Acrescentam que, nesta modalidade de ensino, o indivíduo é o centro da aprendizagem que se processa em função do desenvolvimento e interesse do aluno. Coloca-se assim uma ênfase nas relações interpessoais e no crescimento pessoal que delas resultam.

Coll e Solé (1996) descrevem que a análise da interação educativa costuma geralmente



centrar-se na interação aluno-conteúdo da aprendizagem em vez da interação aluno-professor-conteúdo da aprendizagem. Deste modo, a atividade construtiva do aluno parece estar desvinculada do contexto interpessoal e social no qual é produzida. No entanto, não podemos esquecer que a construção do conhecimento não ocorre de forma individual, solitária, mas sim sob a influência decisiva do professor e do meio social onde os conteúdos escolares estão inseridos.

Bocchi et al. (1996) fazem considerações acerca da função do professor, do aluno e do relacionamento entre eles, defendendo as estratégias de ensino com abordagem humanística. O professor cria condições facilitadoras para que o aluno aprenda, estimula sua curiosidade encorajando-o a escolher seus próprios interesses, desde que seja auto-disciplinado, responsável por suas opções e crítico diante das problemáticas do futuro; oportuniza também sua participação ativa na formação e construção do programa de ensino do qual faz parte. O aluno, por sua vez, é respeitado "como pessoa" no processo contínuo de auto-realização com o uso pleno de suas potencialidades e capacidades.

Potter e Perry (1998) relatam que o ensino é um processo interativo que promove a aprendizagem pela assimilação de novos conhecimentos e desenvolvimento das habilidades; o ponto chave se baseia em identificar quais os meios a pessoa aprenderá melhor .

De acordo com **Santos** (2001) aprender não é a mesma coisa que ensinar, já que aprender é um processo que acontece com o aluno e do qual o aluno é agente essencial. Dessa forma torna-se essencial que o professor compreenda adequadamente esse processo, entendendo o seu papel como facilitador da aprendizagem de seus alunos, ou seja, que não esteja preocupado em ensinar, mas sim em ajudar o aluno a aprender.

Meneses, Andrade e Diniz (2005) argumentam que no processo ensino aprendizagem, o professor atua como mediador, para que a aprendizagem seja construída pelos alunos, de tal forma que estimule o pensamento crítico-reflexivo, a criatividade, preparando os discentes para o exercício da atividade profissional, capazes de promover ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde. O ensino só tem sentido quando organizado de modo que seja capaz de promover a aprendizagem nos alunos e se esta, por sua vez, promover o desenvolvimento das funções complexas do pensamento, raciocínio e imaginação.

METODOLOGIA

O presente trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva de caráter exploratório que usou como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado.

O uso de um questionário a ser respondido pelo aluno é a estratégia mais utilizada até o momento neste tipo de estudo. Busca-se a opinião daquele que é o espectador e que está mais próximo da atuação do professor durante o processo de ensino.

Para Moreira (1988), apud (Lampert 1999, p.137) avaliar a qualidade do ensino é uma tarefa por demais difícil e complicada para basear-se unicamente na opinião do aluno. Por outro lado, é difícil conceber-se uma avaliação da qualidade do ensino sem levar em conta o que pensam os alunos, pois eles constituem a audiência para a qual o ensino é dirigido. As perguntas contidas no questionário devem estar contemplando aquilo que o aluno tem condições de responder.

Neste estudo foi utilizado um questionário composto de 12 itens oferecendo a oportunidade do aluno responder com clareza as perguntas. Utilizou basicamente a metodologia e o questionário empregado por Raldi et al. (2003 , p.15-23).

As perguntas foram dispostas em duas etapas. Numa primeira etapa, foi realizada uma



entrevista com 10(dez) alunos dos quatro cursos técnicos envolvidos na pesquisa com o objetivo de elaborar um questionário específico e direcionado que permitisse, com maior exatidão, avaliar a opinião dos alunos em relação ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda etapa, o questionário, foi preenchido por 58 (cinqüenta e oito) alunos da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia que estavam presentes em sala de aula no momento da aplicação do mesmo : 31(trinta e um) alunos do Curso Técnico em Enfermagem, 09(nove) alunos do Curso Técnico em Análises Clínicas , 11(onze) alunos do Curso Técnico em Saúde Bucal e 07 (sete) alunos do Curso Técnico em Prótese Dentária. Foram avaliados no processo ensino-aprendizagem os seguintes quesitos: tipo de material didático, metodologia de ensino adotados, tempo de duração da aula, responsabilidade do professor pelo interesse e desinteresse do aluno pelos conteúdos, principais características de um educador competente, atitudes dos professores que podem facilitar a aprendizagem e a responsabilidade pela aprendizagem do educando. Os questionários foram aplicados no mês de abril do ano letivo de 2009.

Após a verificação e interpretação dos resultados foi realizada a análise estatística dos dados.

RESULTADOS

Quando questionados "o tipo de material didático influencia a sua aprendizagem? ", 43 (74,14%) responderam sempre, 14 (24,14%) às vezes e 1 (1,72%) nunca. Em relação à uma metodologia de ensino interessante e inovadora utilizada pelo professor na sala de aula, 32 (55,17%) responderam sim, 25 (43,1%), não e 1 (1,72%) não respondeu. Outro fator analisado foi o tempo de duração da aula. Segundo Massetto e Abreu (1997) o professor ao preparar sua aula expositiva deve levar em consideração que há um limite de tempo. Neste estudo para a maioria dos alunos (41 - 70,69%) o tempo não interfere se o assunto for interessante. Quando inquiridos sobre a responsabilidade do professor pelo interesse e desinteresse do aluno pela disciplina, 54 (93,5%) e 50 (86,2%) discentes, respectivamente, responderam que o professor é responsável pelo interesse e desinteresse dos mesmos pela disciplina. Para a questão onde pedimos para selecionar três principais características de um bom professor (competente), a maioria 51 (87,9%) afirmaram "ter conhecimento", seguido de 27 discentes (46,5%) que assinalaram "gostar do que faz" e 24 (41,4%) "ter boa didática". Quando pedidos para selecionar duas atitudes do professor que podem facilitar sua aprendizagem 41 discentes (70,7%) marcaram "estabelece relações entre a teoria e a prática", 29 (50%) assinalaram " estimular ou incentivar o aluno" e 28 (48,3%) responderam "ser inovador nas aulas". Sobre a opinião de quem é a responsabilidade pela sua aprendizagem 39 (67,2%) responderam, 50% do professor e 50% do aluno e 17 (29,3%) afirmaram que mais de 70% é do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na opinião do discente foi possível concluir que os docentes têm um papel fundamental no processo ensino - aprendizagem, sendo considerados competentes quando têm conhecimento, gostar do que faz e ter boa didática. É desejável que a interação em sala de aula ocorra como uma dinâmica de envolvimento e interesse, onde o professor permite ao aluno interagir com liberdade e troca de experiência. O professor não deve deter - se apenas em codificar sua mensagem, precisa ter a capacidade de perceber a reação do outro, ser uma pessoa sensível nas relações humanas.



Tabela 1. Dados dos respondentes em relação a questão realizada no questionário: "O tipo de material didático influencia a sua aprendizagem?".

Opções	Curso Técnico em				Total
	Enfermagem	Higiene Dental	Prótese Dentária	Análises Clínicas	
Às vezes	8	3	2	1	14
Sempre	22	8	5	8	43
Nunca	1	0	0	0	1
Raramente	0	0	0	0	0

Figura 1. Dados dos respondentes geral de todos os cursos técnicos os quais foram aplicados o questionário em relação à questão realizada: "O tipo de material didático influencia a sua aprendizagem?".

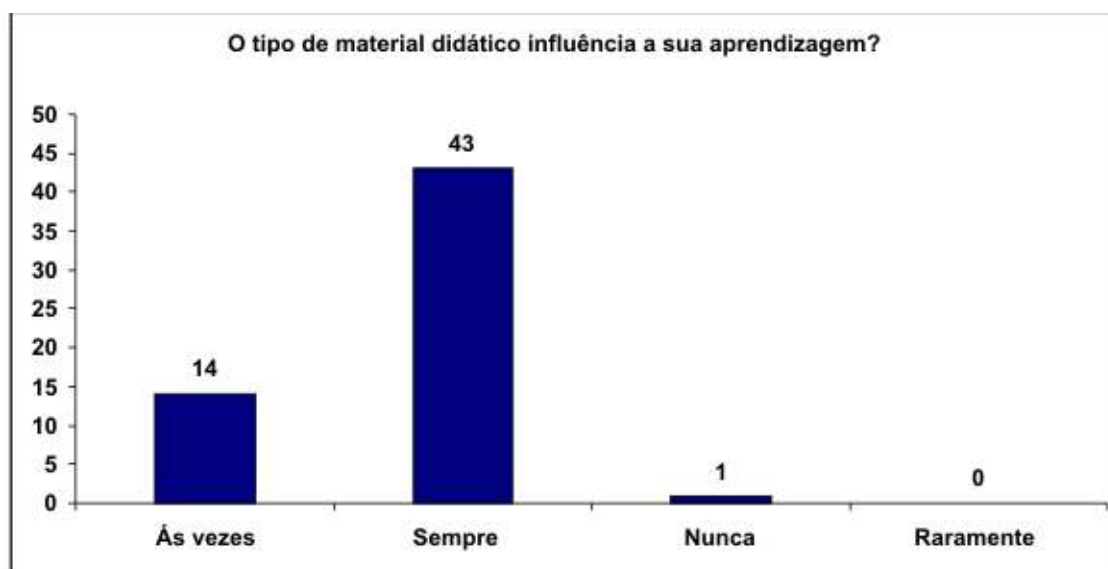


Tabela 2. Dados dos respondentes em relação a questão realizada no questionário: "Algum professor (ou disciplina) utilizou uma metodologia de ensino interessante e Inovadora em sala de aula e que favoreceu sua aprendizagem ?".

Opções	Curso Técnico em				Total
	Enfermagem	Higiene Dental	Prótese Dentária	Análises Clínicas	
Sim	15	8	2	7	32
Não	15	3	5	2	25
Não citou o método	7	4	0	2	13
Não respondeu	1	0	0	0	1



Figura 2. Dados dos respondentes geral de todos os cursos técnicos os quais foram aplicados o questionário em relação à questão realizada: "Algum professor (ou disciplina) utilizou uma metodologia de ensino interessante e inovadora em sala de aula e que favoreceu sua aprendizagem ?".

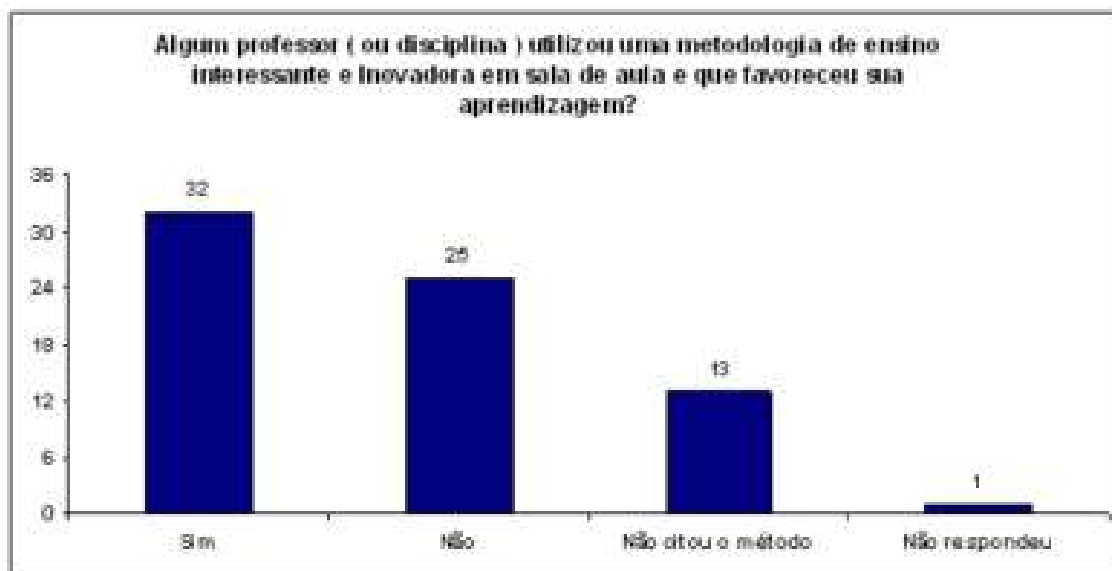


Tabela 3. Dados dos respondentes em relação a questão realizada no questionário: "A duração das aulas ou atividades teóricas é um fator que interfere na aprendizagem.(Ex: aulas muito longas podem interferir na sua aprendizagem)?".

Opções	Curso Técnico em				Total
	Enfermagem	Higiene Dental	Prótese Dentária	Análises Clínicas	
As vezes	22	8	5	5	40
Sempre	3	2	2	4	11
Raramente	3	1	0	0	4
Nunca	3	0	0	0	3



Figura 3. Dados dos respondentes geral de todos os cursos técnicos os quais foram aplicados o questionário em relação à questão realizada: "A duração das aulas ou atividades teóricas é um fator que interfere na aprendizagem.(Ex: aulas muito longas podem interferir na sua aprendizagem)?".

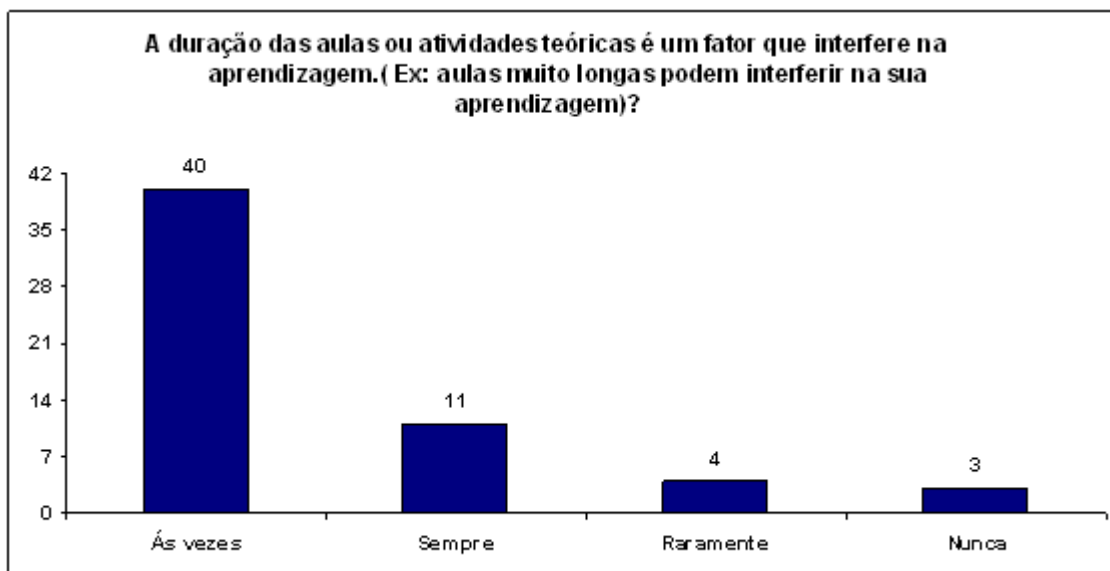


Tabela 4. Dados dos respondentes em relação a questão realizada no questionário: "Selecione o tempo máximo que você consegue ficar concentrado ou prestar atenção".

Opções	Curso Técnico em				Total
	Enfermagem	Higiene Dental	Prótese Dentária	Análises Clínicas	
Meia hora	0	0	0	0	0
Uma hora	2	3	2	2	9
Uma hora e meia	1	0	3	3	7
Duas horas ou mais	1	0	0	0	1
O tempo não interfere se o assunto for interessante	27	8	2	4	41



Figura 4. Dados dos respondentes geral de todos os cursos técnicos os quais foram aplicados o questionário em relação à questão realizada: "Selecione o tempo máximo que você consegue ficar concentrado ou prestar atenção".



Tabela 5. Dados dos respondentes em relação a questão realizada no questionário: "O professor pode ser responsável pelo INTERESSE do aluno por uma disciplina?".

Opções	Curso Técnico em				Total
	Enfermagem	Higiene Dental	Prótese Dentária	Análises Clínicas	
Sim	30	9	7	8	54
Não	1	2	0	1	4

Figura 5. Dados dos respondentes geral de todos os cursos técnicos os quais foram aplicados o questionário em relação à questão realizada: "O professor pode ser responsável pelo INTERESSE do aluno por uma disciplina?".

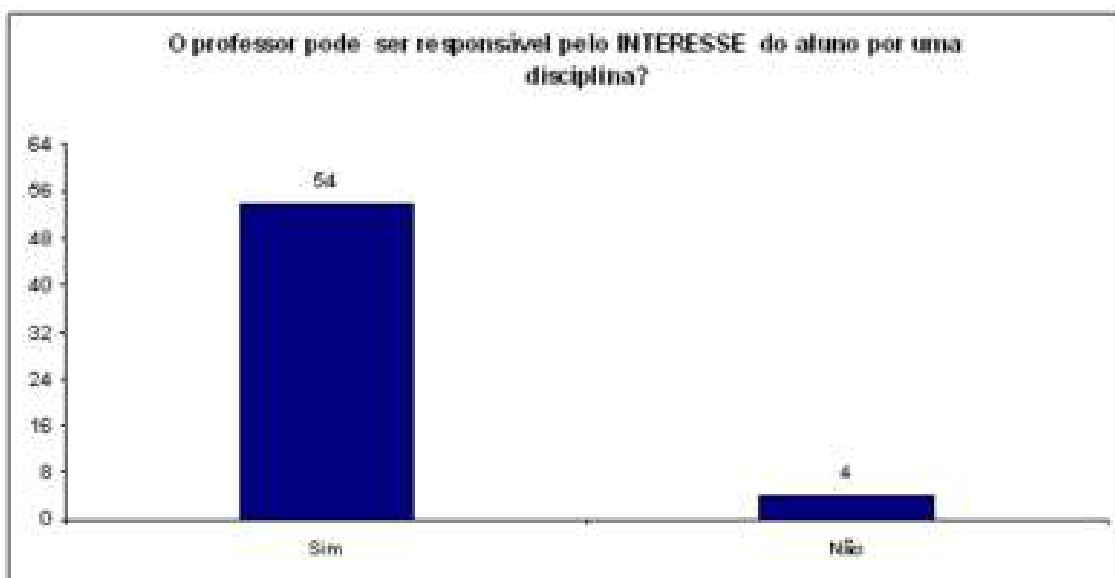


Tabela 6. Dados dos respondentes em relação a questão realizada no questionário: "O professor pode ser responsável pelo DESINTERESSE do aluno por uma disciplina?".

Opções	Curso Técnico em				Total
	Enfermagem	Higiene Dental	Prótese Dentária	Análises Clínicas	
Sim	26	8	7	9	50
Não	5	3	0	0	8

Figura 6. Dados dos respondentes geral de todos os cursos técnicos os quais foram aplicados o questionário em relação à questão realizada: "O professor pode ser responsável pelo DESINTERESSE do aluno por uma disciplina?".

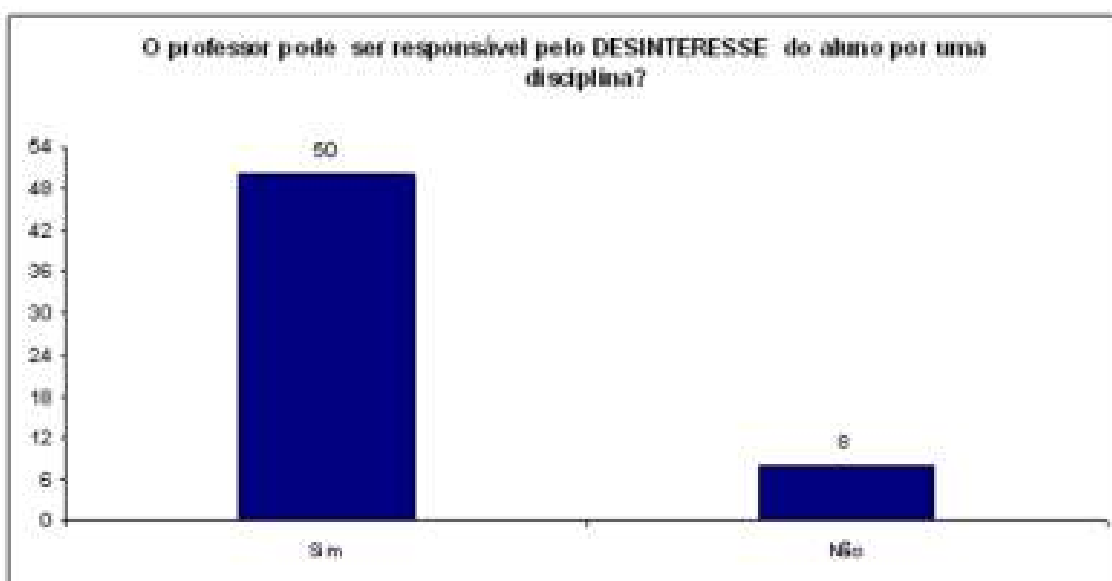


Tabela 7. Dados dos respondentes em relação a questão realizada no questionário: "Selecione três principais características de um bom professor (competente)".

Opções	Curso Técnico em				Total
	Enfermagem	Higiene Dental	Prótese Dentária	Análises Clínicas	
Ter conhecimento	27	10	6	8	51
Ter boa didática	10	5	4	5	24
Gostar do que faz	16	6	2	3	27
Ter segurança	8	1	1	0	10
Ser objetivo	11	3	2	4	20
Ser rigoroso	0	0	0	0	0
Ser sincero e amigo	5	4	1	2	12
Ser acessível	9	2	3	1	15
Ter titulação	1	0	1	0	2
Ser bonzinho	1	0	0	0	1
Ser democrático	3	0	1	1	5
Ter experiência	7	0	0	1	8
Outros	0	0	0	1	1



Figura 7. Dados dos respondentes geral de todos os cursos técnicos os quais foram aplicados o questionário em relação a questão realizada: "Selecione três principais características de um bom professor (competente)".

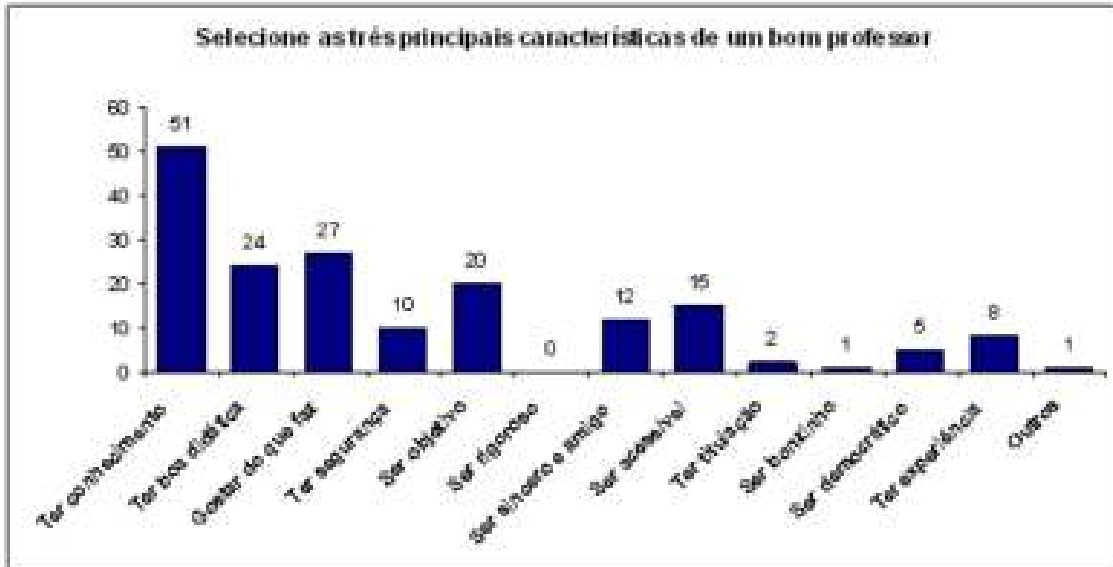


Tabela 8. Dados dos respondentes em relação a questão realizada no questionário: "Na sua opinião quem é o responsável pela sua aprendizagem?".

Opções	Curso Técnico em				Total
	Enfermagem	Higiene Dental	Prótese Dentária	Análises Clínicas	
Aluno 50%/ Prof 50%	21	10	4	4	39
Aluno (+70%)	8	1	3	5	17
Professor (+70%)	0	0	0	0	0
Professor (100%)	2	0	0	0	2
Aluno (100%)	0	0	0	0	0



Figura 8. Dados dos respondentes geral de todos os cursos técnicos os quais foram aplicados o questionário em relação à questão realizada: "Na sua opinião quem é o responsável pela sua aprendizagem?".



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLL, C. e SOLÉ, I. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação. Vol.2. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. São Paulo: Artmed, 1991, p. 51.
- SANTOS, S. C. O Processo de Ensino-Aprendizagem e a Relação Professor-Aluno: Aplicação dos "Sete Princípios para a boa Prática na Educação de Ensino Superior". Cadernode Pesquisas em Administração. São Paulo, v.8, n.1, janeiro-março, 2001.
- LUQUE, M. S.; PEÇANHA, U. F. Poder e Aprendizagem : uma breve análise das relações entre aluno e professor. In: BELLO, J. L. P. Pedagogia em foco. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em : <http://www.pedagogia em foco.pro.br/filos04.htm>.
- MASETTO, M. T. Aulas Vivas. 2.ed. São Paulo: MG Editora, 1996, 104 p.
- MOREIRA, D. A. Fatores Influentes na Avaliação do Professor pelo Aluno : uma revisão. Educação e Seleção, n.17, jan-jun., 1988.
- LAMPERT, E. Universidade, Docência, Globalização. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- RALDI et al. O papel do professor no contexto educacional sob o ponto de vista dos alunos. Revista da ABENO, 2003, v.3, n.1, p.15-23.
- HADDAD, M. do C. L. et al. Enfermagem Médico-Cirúrgica : uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. Rev. Latino-am. enfermagem, Ribeirão Preto, v.2, p. 97-112, jul, 1993.
- BOCCHI, S. C. M.; PESSUTO, J.; DELLAQUA, M. C. Q. Modelo Operacional do estudo de caso como estratégia de ensino na disciplina de enfermagem médico-cirúrgica : avaliação dos alunos. Rev. latino-am. enfermagem. Ribeirão Preto, v.4, n.3, p. 99-115, dez, 1996.
- POTTER, P. A.; PERRY, A. G. Grande tratado de enfermagem prática. 3ed. São Paulo, 1998.
- MENESES, L. B.; ANDRADE, F. B.; DINIZ, E. C. Procedimentos de Enfermagem : percepção de discentes. Conceitos, jul 04/ jul 2005.



PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA PLANTA A REMEMORAR O PASSADO, RECONSTRUIR O PRESENTE E PROJETAR UM FUTURO QUE FAZ A DIFERENÇA

***Lúcia Maria Araujo Machado, Evaldo de Oliveira
Moraes e Alexsandra de Santana Soares Silva***

INTRODUÇÃO

Uma dura realidade é vivenciada atualmente por todos: muitos estudantes da rede pública, hoje, têm sofrido com o mito da inabilidade e incompetência no que diz respeito ao seu potencial. Seria bom refletir com o mestre Paulo Freire: "Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (1996). É por essa razão que o Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia - CETEB Áureo de Oliveira Filho assumiu o compromisso de trabalhar com os seus estudantes a ressignificação do que é aprender e viver, através de um projeto revolucionário para a educação dos seus tecnólogos, o qual se propõe revisitar as situações da vida e do cotidiano esquecidos no correr do dia a dia, com a intenção de conduzir o educando a apropriar-se das suas raízes na perspectiva do esforço constante de atenção e renovação de si mesmo, estimulando-o na construção do seu "Projeto de Vida", com metas a serem cumpridas ao longo do curso.

A idéia de um Projeto de Vida tanto para professores quanto para estudantes, não se trata de uma tarefa das mais fáceis, pois abrange competências que têm sido deixadas de lado por algumas instituições de ensino e é um desafio para quem o implanta. Tal empreendimento propicia a educadores e educandos um projetar centrado em valores que permitem trocar experiências e conhecimentos, nos quais a educação profissional passa a ser vista como um processo que os conduz a lugares mais distantes e os leva a um mundo no qual eles ainda não haviam pensado; e por isso, descobrem que podem ir muito além daquilo que planejaram e imaginaram para si.

Nessa conjuntura é que docentes trabalham os sonhos, aspirações e expectativas dos discentes, num primeiro contato com o Centro de Ensino, a partir do espaço que eles ocupam e de outros contextos e lugares nos quais os mesmos estão inseridos.

Este Projeto expressa, de modo singular, a necessidade em que docentes e discentes têm de trabalharem juntos, o ser, numa construção de vida que envolve o revisitar o passado, seja por meio de um resgate de referências marcantes no processo educacional ou mediante raízes históricas que são inerentes ao status quo desses estudantes, para que eles, enquanto planta em formação, ou árvore cuja genealogia serve de base para desenvolver folhas e frutos que farão a diferença no mundo do trabalho; norteando o estabelecimento de Metas, o qual, pari passo, modificará as suas vidas, através da construção ou ressignificação do futuro



profissional desse cidadão, de forma organizada e concreta, por uma visão equilibrada de mundo, que tem nos verbos cuidar e amar a sua base maior.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com Paulo Freire pode-se notar que "os animais não têm história, pois não percebem que são distintos do mundo, mas o ser humano percebe essa diferença e por isso constrói uma história e transforma o mundo" (1996). Daí o Projeto de vida se propor a revisitar situações do viver e do cotidiano esquecidos no dia a dia de jovens estudantes (cuja faixa etária varia dos 16 aos 70 anos), no afã de estimular o conhecimento, elevar a sua auto-estima e despertar o senso de preservação desses referidos estudantes, no momento em que redescobrem a sua identidade, pois, conforme atesta Stuart Hall:

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação [...] Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos - um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional. (2003).]

Para o antropólogo Darci Ribeiro dentro do Brasil existem vários Brasis, o Brasil crioulo, o Brasil caboclo, o Brasil sertanejo, o Brasil caipira e alguns Brasis sulinos. RIBEIRO (1995) Essa diversidade que, por um lado, enriquece as tradições culturais do povo brasileiro, se vista por outra ótica, ou melhor, por outro viés de pensamento, conclui-se que a diversidade também pode confundir e promover distorções comportamentais, fazendo com que o cidadão não se encontre na sua real posição na sociedade, adquirindo dessa forma a identidade e a cultura que não advém de suas origens:

[...] É também indispensável, porque nenhum povo vive sem uma teoria de si mesmo. Se não tem uma antropologia que a proveja, improvisa-a e difunde-a no folclore. A história, na verdade das coisas, se passa nos quadros locais, como eventos que o povo recorda e a seu modo explica. É aí, dentro das linhas de crenças co-participadas, de vontades coletivas abruptamente eriçadas, que as coisas se dão. Essa é a razão por que, em lugar de um quadro geral da história brasileira, compus esses cenários regionais. Uma copiosa documentação histórica mostra que, poucas décadas depois da invasão, já se havia formado no Brasil uma protocélula étnica neobrasileira diferenciada tanto da portuguesa como das indígenas (RIBEIRO, 1995).

A escola, em especial, a Educação Profissional e Tecnológica, deve ser vista como um espaço relevante para jovens e adultos, considerando, em seu trabalho pedagógico, pontos que efetivamente caracterizem a cultura na qual estão inseridos e, tragam para a reflexão, os elementos que a constituem:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições e espaços temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua intencionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais emergirá dela conscientemente carregado de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. É desta inclusão, dessa escola que insere, acolhe, amplia a visão de homem,



mundo, sociedade é que tem que ser o ideário de cada um de nós educadores, em formação ou em serviço. A educação para muito, principalmente das camadas mais populares é um dos elementos que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e incluyente (GIANETTI).

Segundo o PCNs (1997) a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada estudante. Partindo dessas premissas e respeitando o modo de leitura de mundo de cada um individualmente ou os grupos coletivamente, obtiveram-se os seguintes resultados: 1) A elevação da auto-estima entre os estudantes; 2) O aguçar do senso de cidadania; 3) A melhoria no trabalho em grupo; 4) O conhecimento de história local; 5) A melhora na comunicação; 6) A valorização da cultura local e regional; A criatividade; 7) A interatividade com a comunidade local e regional; 8) A ética e a solidariedade; 9) A confiança nos seus afazeres.

Essas questões, além de socializarem e sensibilizarem àqueles que estão inseridos no processo educacional, fazem com que mestres trabalhem melhor os conteúdos, (con) vivências e relacionamentos; levando-os a direcionar, precisamente, a planta que projeta o elaborar a (re) construção do conhecimento.

METODOLOGIA

Após executar e testar a viabilidade do Projeto em comunidades menores e mais singulares culturalmente partiu-se para um grande desafio: aplicar uma metodologia a, aproximadamente, 500 estudantes ingressos nos cursos técnicos de informática, Mecânica, Edificações, Agroindústria, Contabilidade, Design, na sede do município de Feira de Santana-BA. A primeira dificuldade encontrada estava na origem dos estudantes, sendo que 30% desses vinham de municípios da micro-região de Feira de Santana, com costumes, folclore e culturas diferenciadas, a providência adotada foi de expandir o foco de atuação do Projeto para que pudesse atender a todos os envolvidos.

O Projeto de Vida de cada um dos estudantes é construído nas duas primeiras semanas letivas de cada curso, com a orientação de profissionais da área de Pedagogia, Psicologia, Psicopedagogia, Psicanálise entre outros.

Estes profissionais fazem uso de textos, dinâmicas, vivências, músicas e um questionário base para auxiliar os educandos no planejamento do projeto, traçando metas e objetivos, dentro da realidade de cada um, respeitando suas expectativas e anseios.

Através dos questionários é possível coletar relatos de vida, os quais permitem perceber claramente que as temáticas apontadas por eles como relevantes é a questão da família, trabalho, auto-conceito, baixa auto-estima em função da classe social pertencente, o sentimento de exclusão em função de não estarem inseridos no mundo do trabalho com uma profissão definida.

RESULTADOS

Os estudantes ao participarem do Projeto de Vida demonstram muita satisfação, pois as turmas abraçam a causa e se identificam com o estabelecimento de metas para o seu curriculum vitae. São diversos os testemunhos dados por discentes que estão inseridos no processo de que a elaboração de um plano dessa natureza é de fundamental importância para se construir a planta de um viver bem sucedido, tanto no âmbito familiar, quanto social como ecológico e espiritual.



Os professores constataram ainda, que os estudantes se apresentaram mais desinibidos, revelando particularidades que vão além do comum (citar os seus nomes e a cidade de onde vieram), como ocorre nas apresentações entre docentes e discentes, num primeiro encontro em sala de aula.

A árvore de suas vidas, construída por eles, tem raízes tão profundas, perpassando o âmbito emocional a desnudar o seu passado, nortear o seu presente e projetar um futuro promissor, surpreendendo aos que militam na Educação profissional.

Nesse contexto, os textos e inquirições que brotam das reflexões feitas nos três encontros, despertaram neles e nos orientadores o desejo de conhecer melhor o outro (Quem é ele?) e aprofundar mais o saber sobre eles mesmos (Quem sou eu?) para que assim, possam esculpir no papel a sua imagem, a partir duma perspectiva que revela grandes resultados, a curto, em médio e longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Vida torna real um sonho de há muito na Educação Profissional. Esta utopia implica um construir que exalta a valorização do ser, numa instituição tecnológica, que prima por uma virtude idealizadora desse sonhar de seus coordenadores: o amor; e por uma ação que os leva a projetar: o cuidar.

Amor que é tão sublime e singular a ponto de levar os participantes deste projeto a, como o diz o Menestrel shakespeariano: "aprender a plantar o seu jardim e decorar a sua alma, em vez de esperar que alguém lhes traga flores"; conduzindo-os a metamorfosearem-se em homens-projetos e homens-paixões.

Cuidar que amplia o seu saber numa linguagem ímpar, guimarãesense, pois "a cabeça da gente é uma só e as coisas que estão para haver são demais de muitas, muito maiores, diferentes, a gente tem de necessitar aumentar a cabeça para o total", criando um projeto que planta sonhos e expectativas no outro.

O homem assume espaços que lhe são próprios; mas, precisa relacionar-se com o outro, para que desse relacionamento brote, segundo Edgar Morin, "[...] a produção do conhecimento multidimensional, a complexidade do pensamento globalizante e a consciência reflexiva de si e do mundo, a partir da crítica e da reflexão transformadoras" que fazem a simplicidade dos gestos gerar atitudes que enobrecem a alma.

Este Projeto contribuiu significativamente para a evolução acadêmica e profissional, pois o estudo do comportamento humano, dinamizando a sua auto-estima e estimulando o seu relacionamento com o outro, além de passar informações essenciais sobre questões sociológicas, religiosas e antropológicas, deu uma melhor compreensão do estudante, enquanto sujeito do processo educacional.

É com trabalhos dessa natureza que a educação profissional concretiza o real projetado e o ideal (re)inventado, para a (re)construção do conhecimento, mediante o despertar de um senso crítico desse novo estudante, com o propósito de inseri-lo no processo enquanto sujeito e não objeto desse contexto, no afã de vê-lo no mercado de trabalho como um homem-técnico e não um homem-máquina.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997.
- CURY, Augusto J. O Mestre da Sensibilidade. São Paulo: Academia de Inteligência, 2001.
- _____. O Mestre do Amor. São Paulo: Academia de Inteligência. 2002.
- ESPECIAL, Noite Dia, parte integrante do jornal Noite Dia Feira de Santana, BA, Agosto de 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PETIRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1995.
- RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- DAMATTA, Roberto. Conta de mentiroso: sete ensaios de Antropologia brasileira. RJ: Rocco, 1994.
- _____. O que faz o Brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco. 1997.



PROJETO DE INTERCÂMBIO CULTURAL ENTRE MUNICÍPIOS DE DIFERENTES REGIÕES

Luciana Vieira Demery

INTRODUÇÃO

A proposta é aparentemente simples: levar um grupo de alunos da região do Sertão do Estado de Pernambuco para conhecer a região do Litoral, no mesmo Estado, e alunos da região do Litoral para conhecer a região do Sertão. Dentro desse intercâmbio, as instituições selecionadas são quatro escolas da rede pública municipal, sendo duas na região rural e duas na região urbana de cada cidade: Rio Formoso (litoral) e Serra Talhada (sertão do Pajeú). O objetivo é nobre: fazer com que alunos e professores da Educação Básica das séries finais, conheçam na teoria e na prática, o sentido da pesquisa na escola.

O projeto começa com estudo sobre a pesquisa realizada na escola e a relação na construção do conhecimento e na aprendizagem. O planejamento escolar deu início ao trabalho realizado pelos professores. O trabalho se inicia nas escolas de forma simultânea com os temas sobre as principais características sócio-econômicas, culturais e educacionais das duas cidades, e com a divulgação para os alunos da problemática a ser estudada. A proposta dos professores é organizar um painel contendo fotos das cidades para exposição nas escolas, com objetivo de estimular os alunos à pesquisa, a proposta de trocar correspondências, e-mail entre os alunos e professores também fez parte da estratégia do planejamento. O estudo na linha interdisciplinar integra disciplinas currículo, e comunidade, e estabelece relações de identidade e cidadania nas diversas formas de comunicação. Um mundo de conhecimento e de saberes é construído no decorrer do projeto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Bagno, Marco Pesquisa na Escola, PCN, Proposta Curricular Pedagógica SEDUC - Serra Talhada.

METODOLOGIA

A metodologia do projeto foi desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos, professores e alunos numa perspectiva interdisciplinar por meio de observações dos trabalhos de pesquisa realizados em grupo, e das aulas expositivas, com apresentação de seminários, atividades extraclasse e registros elaborados de forma escrita e oral sobre as manifestações culturais, sobre a economia e formas de convivência das comunidades estudadas, as observações do clima, relevo, em estudo de mapas foram considerados conteúdos que favoreceram a metodologia aplicada, além das apresentações dos seminários, jogral, dramatizações.



Os meios utilizados para estimular os alunos à descoberta do conhecimento através da pesquisa de campo, foram: apresentação de painéis com fotos das cidades e pontos turísticos e históricos, vídeos e painéis de exposição e troca das correspondências entre alunos.

RESULTADOS

O caráter interdisciplinar do projeto faz do estudo e da pesquisa um mundo de conhecimento, a partir dos trabalhos em grupo dos alunos e dos professores, na pesquisa de campo e na integração entre professores, alunos e comunidade. Os resultados apresentados em aprendizagem e na construção de conhecimento foram registrados pelos professores por meio das avaliações e depoimentos dos pais e responsáveis pelos alunos no decorrer da pesquisa. A experiência vivenciada pelos professores numa perspectiva entre a teoria e a prática na sala de aula e na pesquisa escolar, deu oportunidades aos alunos de cada cidade para entender o valor da pesquisa na escola no processo de aprendizagem significativa e possibilitar a troca de experiências que aconteceu na visita dos alunos a cada município no período de 03(três) dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto foi concluído com as visitas dos alunos e professores em cada região, no período de (03) três dias e entrega de um computador com impressora para a sala dos professores nas escolas que participaram do Projeto. A troca de conhecimentos e a oportunidade oferecida a alunos da região do Sertão do Estado para conhecer o mar e mergulhar nas águas salgadas de Tamandaré e São José da Coroa Grande, foram ações que transformaram o projeto de pesquisa da teoria para a prática numa vivência in loco. Enquanto isso, os alunos do município de Rio Formoso puderam registrar de perto a história de Lampião e Maria Bonita, em visita realizada a Serra Talhada, na localidade de São Miguel distrito rural no Sertão do Pajeú. A relação de confiança, estabelecida entre professores, alunos e comunidade contribuíram para o sucesso do projeto numa perspectiva interdisciplinar. A leitura de mundo, construída a cada descoberta, nas relações de saberes comunitários valorizou a aprendizagem nas áreas do conhecimento escolar e no currículo.



A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM.

Mabel Cristina Ramos da Silva

A afetividade é que move a ação

Taille

Em toda história humana fala-se da dimensão da emoção e razão, entendendo a razão como a inteligência do ser e a emoção a sensibilidade do ser e que ambos sempre estiveram separados. Atualmente os estudos e pesquisas das dimensões como necessárias, uma articulada a outra, afirmando que a emoção não vive sem a razão e nem a razão vive sem a emoção, pois, ser humano é um todo, não fragmentado.

Na perspectiva genética de Henri Wallon (1978), a inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas, no decorrer do desenvolvimento do indivíduo a afetividade tem um papel fundamental, caracterizando os processos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo. A partir deste movimento, a criança passa de um estado de sincretismo para um progressivo processo de diferenciação do outro, onde a afetividade está presente permeando a relação. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança a selecionar as atividades e os objetos. Para Wallon (1978), o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar.

"a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permite à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados." Wallon (1999)

Nas interações sociais, Vygotsky tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social.

Vygotsky (1992, p. 76) destaca que,

"tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva."

Outro estudioso da Psicologia humana, Jean Piaget (1962) enfatiza que não existem



estados afetivos sem elementos cognitivos, porque a necessidade e o interesse levam a pessoa a ter afetividade com o objeto, e o comprometimento e a interação com o outro conduz a pessoa a ter afetividade com o que faz para Piaget a afetividade é o motor do desenvolvimento cognitivo.

"separados um do outro, não haveria interesse nem necessidade, nem motivação; os problemas não seriam colocados e não haveria ações inteligentes. Apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade são inseparáveis indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras".

Dantas (1992), afirma que é a atividade emocional que,

"realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo instaura com o ambiente social e simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Nesse sentido, ela lhe dá origem."

Wallon divide o desenvolvimento da criança em vários estágios, sem descartar a possibilidade da afetividade e cognição entrelaçadas no processo. A emoção inicialmente parte da herança biológica, junto com as psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu caráter instintivo para atuar no ser humano.

As concepções de Vygotsky (1992, p.24) sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em,

"as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que distinguem dos outros animais".

Já Wallon (1999) destaca que "a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permite à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados."

Wallon, Piaget e Vygotsky ressaltam a importância da afetividade no campo relacional e no processo de ensino e aprendizagem. A afetividade como mola da ação no processo de ensino e aprendizagem, consolidando-se no aprender-aprendendo, ensinar-ensinando, onde a busca do conhecimento é um momento prazeroso e envolvente.

A afetividade segundo o dicionário Wikipédia é o estado psicológico que permite ao ser humano os seus sentimentos e emoções a outro ser vivo.

Como ressalta Paulo Freire (1987, pág. 69),

"Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua admiração, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo o ser feito, re-ad-mira a admiração que antes fez, na ad-miração que fazem os educando".

Também Moralles defende (1999), o professor como mediador da aprendizagem, um profissional que ajuda os alunos em seu aprendizado, buscando êxito e não seu fracasso



determinando seu objetivo profissional.

Para isto, o professor ver o aluno como sujeito social ele percebe que este aluno tem direito de ter acesso ao conhecimento, considerando este aluno com experiência de vida quando chega à escola.

Mediar é conhecer o caminho que o aluno vai percorrer com autonomia e criticidade. O professor como mediador do processo entre o conhecimento prévio e o conhecimento formal, formando valores e ajudando a re-construir histórias de seres sócias, afirmando que somos inacabados e nós educadores sempre em formação.

Para Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto na construção da pessoa quanto no conhecimento, a afetividade é componente permanente da ação, na educação a emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, e o observador da ação afetiva ele precisa estar sensibilizado para captar a comunicação forte e primitiva que se faz por intermédio da atividade tônico-postural.

Quando o professor dá ênfase na emoção e na afetividade humana, imprime ao professor a essência humanizadora de seu próprio ser, o professor interage com os alunos de maneira afetiva, a aprendizagem se torna intencional e significativa.

Nesta perspectiva, a afetividade ela faz parte do desenvolvimento desde a criação gestacional até a construção racional. A diferença existe entre o intelecto e o afeto, mas a reciprocidade repercute simultaneamente, integrada.

O afeto como mola propulsora das ações, como afirma Taille (1992), o afeto conduz atitudes destas que envolve e desde os conteúdos programados até a movimentação da mediação, nesta apropriação do afeto, o educador-mediador deposita sua sensibilidade em seus atos educativos.

Não é possível mais pensar em repassar conteúdos distantes da realidade, deixar de cuidar do caminhar do aluno nesta sociedade, não é possível permitir perpetuar dentro da escola a autoridade de "A sobre alguém", e sim, rever atitudes e construir espaço para o diálogo, onde o A com alguém estão juntos nesta construção de saberes.

Os gestos e a fala apóiam e conduz o pensamento, percebendo a intenção, a idéia, o educador quando toma atitudes mostra sempre em que acredita e no que pretende o olhar sensível para as crianças permitirá conhecer os interesses e conhecimentos e elementos culturais.

É pela afetividade, que a criança mergulha no meio social, constroem sua história, a sua identidade, os seus conhecimentos. Para Wallon, cabe a escola, principalmente ao professor, um importante papel social, devendo compreender o aluno no âmbito da sua dimensão humana, tanto afetiva como intelectual, já que ele depende pra se desenvolver, do amadurecimento biológico e da inserção social.

A afetividade não se restringe ao carisma, auto-estima com o aluno, e em, conhecer, partilhar a construção do saber, demonstrando envolvimento com sua profissão educador atuando cuidadosamente, observando atos e gestos para que, constate e atue, mas, é fundamental ter conhecimento do desenvolvimento cognitivo, emocional e social do educando, mediando para a construção de saberes.

No momento da aprendizagem, interferem aspectos afetivo-relacional, como afirma Sole (1998), "Quando aprendemos, nos envolvemos globalmente na aprendizagem", e processo e seu resultado também repercutem em nós de maneira global." Aprender para contribuir com a vida, como um cidadão crítico e atuante.

Com isto, podemos afirmar que a tarefa do professor é complexa e vai além da função



formadora, sendo difícil discernir com clareza o papel na gestão do processo ensino-aprendizagem, isto requer ter critérios sobre como se aprende e como se ensina na escola, e sobre a função social do ensino.

Com o decorrer dos anos da educação, ficamos com uma visão simplificadora do ensino, onde o cognitivo tem vez, e o afetivo-relacional foi deixado de lado, o que Coll (1998) afirma que "é preciso ter sentido e significado nesta relação educacional."

Para sentir interesse, deve-se saber o que se pretende e sentir que isso preenche alguma necessidade (de saber, de realizar, de informar-se, de aprofundar) se o aluno não compreende o que implica a tarefa, não pode relacionar-se com profundidade. A elaboração do conhecimento requer tempo, esforço, incentivo, afeto e envolvimento pessoal, contribuindo para o processo e esperando que os alunos aprendam e fiquem contentes por aprender, para isto, os componentes do sentido são motivacionais, afetivos e relacionais da contribuição do aluno ao ato de aprender.

Vale ressaltar que são construídos significados sobre os conteúdos do ensino, e os alunos constroem representações sobre a própria situação didática, que pode ser percebida como estimulante e desafiadora ou, pelo contrário, tediosa sem interesse. Na perspectiva de Hamilton Werneck (2004), "quando os aprendentes percebem que as tarefas são difíceis, mas o professor é um aliado deles, o enfoque torna-se diferente e a busca dos objetivos é mais persistente."



PROJETO CORDEL NAS ESCOLAS

Mabel Solange de Figueredo Cavalcanti

INTRODUÇÃO

O projeto cordel nas escolas é uma experiência transdisciplinar, vivenciado dentro da rede municipal de Caruaru, com sua proposta de divulgar a Cultura Popular através da literatura de Cordel.

Com um grupo formado por poetas cordelista, violeiros, atores, contadores de historias e músicos, o projeto trabalha sensibilizando alunos e professores através da poesia, utilizando também outras linguagens expressivas como teatro, musica e repente.

Respaldado na rica produção cultural da cidade de Caruaru, o Projeto, que tem como mote "Caruaru, cidade feita de arte", valorizar a arte, a cultura e as tradições populares, construindo uma identidade Cultural tão necessário ao desenvolvimento da aula a própria terra e resignificando a história que há de mais verdadeiro e essencial.

O Projeto já produziu um livro, um DVD , e inúmeros cordéis que permanecem sendo construído, atendendo a rede municipal de Ensino, valorizando e incentivando o surgimento de novos protagonistas culturais.

Entendendo cultura com a teia de significados da qual somos todos tecidos, e que a arte transforma, liberta e revela, num movimento de dentro para fora, toda a expressão do SER, propomos tecer um trabalho de formação que utilize diversas linguagens expressivas promovendo uma transdisciplinaridade que concebe educação que concebe educação como um corpo, sentimento e intervenção, e esse tear contribuirá para , um cuidadoso fazer sócio-cultural, uma sistemática cultura através de um mecanismo simples e eficaz: a poesia popular, ressaltando enfatizando o grande potencial cultural da cidade:

- Patrimônio imaterial (feira de Caruaru) , com seus contadores/cantadores de história
- Academia Caruaruense de Literatura de Cordel.
- O museu de Cordel (único do mundo).
- Forró.
- Frevo.
- Maracatu.
- Banda de pífano

Tem como objetivo trabalhar na formação do ser a sua diversidade, através da literatura de cordel como veículo de conhecimentos, uma relação dialógica entre história, identidade e patrimônio cultural. Visando estimular alunos e professores da rede municipal de ensino caruaru na descoberta de sua identidade cultural. Vivenciar uma proposta transcurricular utilizando as



linguagens expressivas: teatro, música e poesia popular, num trabalho de construção de cordel e Sensibilizar o fazer artístico-poético, introduzindo os alunos e professores no universo de ludicidade e subjetividade, visando desenvolver valores intrínsecos inerentes ao SER.

REFERENCIAL TEÓRICO

Entendendo que a cultura é um sentimento e a vida do povo é que o registro de nossa diversidade cultural confere uma historicidade que a escola precisa re-significar, resgatar e celebrar tem como o monte, pendurado num cordão da vida, a literatura de cordel, trazida a debate no exercício criativo do espaço-escola, nas teias tecidas particularmente nessa nova caminhada.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é amarrado a teias de significados por ele mesmo tecido e que a cultura é teia forte onde o "homo-culturalis" procura seus significados, busco aproximação ao termo chegando cada vez mais perto do povo, já que, sempre nos lembra Paulo Freire, a cultura é a forma como povo entende e expressa seu modo de vida e como se compreende nas suas relações com o mundo, com o outro e com os seus mais guardados sentimentos.

"Cultura é a parte tanto do tecido histórico-social dos grupos humanos, como elemento de seu próprio processo humanizador. O processo de transformação do mundo é sentimentalmente também do homem". (Geertz, 1989).

Historicamente, o termo cultura, vindo do verbo latino colere, era utilizado para designar o cultivo e o cuidado com as plantas, os animais e tudo que se relaciona com a terra, por extensão era usada para referi-se ao cuidado com as crianças e a educação, daí puericultura. O vocábulo estendia-se ao cuidado com os deuses, daí culto. A cultura, escreve Marilena Chauí(1986) era o cuidado com a terra para torna-la habitável e agradável aos homens, era também o cuidado com os deuses, os ancestrais e seus monumentos, ligando-se à memória e, por ser o cuidado com a educação, referia-se ao cultivo do espírito. Em latim " Cultura animi" era o espírito cultivado para a verdade e a beleza, inseparáveis da natureza e do sagrado.

O movimento iluminista com seu livre exercício da razão e da vontade, é que recorta o termo cultura, separando-o do reino natural das causas necessárias e mecânicas."Gradativamente, a natureza vai se tornando imóvel, passiva, materialidade dispersa, enquanto cultura passa a traduzir autoconsciência, atividade, temporalidade e intervenção humana, o reino humano da história, universo das obras e dos feitos humanos" (Chauí, 1986).

Se o homem existe, existe a arte e o fazer cultural, de forma vigorosa e autêntica. Este referencial antropológico de ação dos sujeitos sobre o mundo, está refletido no que somos, no que fazemos, no que sonhamos e no que propomos transformar. À maneira como comemos, nossos utensílios domésticos, o que vestimos, onde moramos, como vemos, resistimos e lutamos, e acima de tudo amamos, é traço do nosso fazer histórico-cultural.

A formação histórico social do povo brasileiro nos confere uma etnia plural, diversificada, multifacetada e culturalmente espalhada em varias formas e manifestações. O rico tecido étnico que nos forma torna-nos um povo intensamente orgânico.

A "identidade nacional" tanto debatida por teóricos e educadores, em diversas áreas do conhecimento, peca ao tentar definir um pouco misturado em costumes e valores de variados grupos humanos, nossa cultura tem re-contado, registrado e ricamente representado essa identidade, de forma plural, que não se comprime na definição de tipos étnicos, mas tem em



seus variados signos, o que podemos chamar de povo brasileiro.

Não há separação entre o que o povo sente e o que o povo escreve. No tecido orgânico da sociedade vamos encontrar, como nos lembra Antonio Gramsci, nossos intelectuais como organismos vivos, em registros que não se prendem apenas a cátedras nem títulos, o povo conta sua história, tem seus intelectuais orgânicos, e a literatura de cordel tem assim seus cantadores / contadores.

METODOLOGIA

O Projeto Cordel nas Escolas vivencia suas atividades na rede municipal de forma sistemática, com escolas da sede e da zona rural.

Trabalhando com profissionais da língua portuguesa e arte, a equipe desenvolve atividades que vão desde a formação desses professores de forma continuada, até aulas dentro do horário de funcionamento das escolas.

A literatura de cordel é vivenciada nas aulas, partindo da história sócio-cultural da cidade de Caruaru, rica em seu panorama multicultural.

Utilizamos assim, uma metodologia qualitativa, observando na cantação de histórias e leitura dos cordéis, a história de vida. Já que o cordel está diretamente ligado ao universo popular.

O estudo de caso também é trabalhado, pois na linguagem do teatro, elencamos elementos do imaginário, para tecer um diálogo com as outras linguagens expressivas, como a música, o repente e a construção coletiva dos cordéis.

A equipe, composta por artistas representativos da cidade, trabalha 40 horas semanais, distribuídas de segunda a sexta, nas escolas da rede (sede e zona rural).

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Atendendo as Escolas da Rede Municipal de Ensino, do 5º ao 9º ano, o Projeto Cordel nas Escolas tem uma produção diária de cordel, num horário que atende especificamente as aulas de língua portuguesa e arte.

Seus artistas estão assim elencados:

- Mabel Cavalcanti - Pedagoga e Cordelista.
- Sostenes Santos - Educador e Músico.
- Luciano Leonel - Poeta e repentista.
- Nerisvaldo Alves - Ator, Cordelista e vice presidente da Academia Caruaruense de Cordel.
- Wyára Galvão - História.
- Rosalva Santos - Psicopedagoga.

O Projeto trabalha de segunda a quinta, integrando música, teatro, poesia e Literatura e Cordel.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de cordel é a linguagem mais autêntica e popular na região. Dentro da escola, essa literatura, acrescida de outras linguagens, como o teatro, o repente e a música traça um diálogo permanente com a história e cultura, que no Espaço-Escola promove a descoberta, valorização e ressignificação da identidade cultural do nosso povo. ,

Esse projeto, que já tem um livro publicado, com experiências dos alunos e professores, e um DVD, pretende contribuir, construir dentro das escolas, de forma sistemática, um trabalho de valorização dos saberes produzidos pelo povo, no espaço democrático da maioria: a Escola Pública.

AGRADECIMENTOS

Ao povo artista de Caruaru: Cidade feita de arte.

A equipe da Secretaria de Educação Municipal.

Aos alunos, professores e todo corpo da escola pública municipal de Caruaru.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, Atonio Augusto. O que é cultura Popular?. São Paulo. Brasiliense. 1981.
AYALA. Marcos. Cultura Popular no Brasil. São Paulo. Princípios. 1975.
CASCUDO. Câmara. Tradição, Ciência do Povo. São Paulo. Perspectivas. 1971.
CHAUÍ. Marilena. Conformismo e Resistência. São Paulo. Brasiliense. 1986.
GADOTTI. Moacir. Paulo Freire, Uma Bibliografia. São Paulo. Cortez. 1996.
GEERTZ. Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro. RTC. 1989.
GRAMSCI. Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. São Paulo. Cortez. 1995.



O ESTADO DA ARTE SOBRE O RÁDIO NA INTERNET

Marcelo Mendonça Teixeira

INTRODUÇÃO

As sociedades têm passado por grandes mudanças ao longo dos anos causadas pela influência dos avanços tecnológicos em todas as esferas sociais e áreas do saber. Vive-se a era do online, onde as novas compreensões de tempo/espaço conferem um novo status à educação, por meio essencialmente do fenómeno da socialização do conhecimento que ocorre em escala global, num ambiente de partilha de experiências, informações, vivências e aprendizado à distância. Por sua vez, a "Sociedade de Informação" configura-se como o estágio natural e evolutivo no desenvolvimento social das pessoas, proveito de um mundo cada vez mais interligado pelos novos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, o rádio acompanhou a passagem das medias do formato tradicional ao virtual, e vem sendo utilizado como uma tecnologia educativa por docentes, gestores escolares, associações académicas e instituições de ensino desde o início do século XX. No entanto, devido à semelhança de algumas características são comuns à comunidade académica confundir a rádio web com o podcast. A presente comunicação que aqui se descreve, tem como objectivo apresentar o processo evolutivo do rádio hertziano à rádio web, o conceito de rádio web, e seus contributos educacionais para educação online.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Internet pode ser considerada como um dos factores que impulsionaram a transformação da comunicação de massas, não apenas pela utilização de novas tecnologias, mas que, por meio destas, propiciou a proliferação dos efeitos da globalização em todos os lugares do mundo, e a informação ficou mais acessível para qualquer comunidade que tenha acesso à rede mundial de computadores (FERREIRA & PAIVA, 2008). Segundo Oliveira (2007), é fundamental pensar a comunicação como um elemento necessário à sociabilidade, entendendo o acto de se comunicar a partir do seu carácter simbólico e intrinsecamente cultural. Dessa forma, a inter-relação comunicação/educação traz a perspectiva da crítica à sociedade numa busca constante pela transformação social.

Em 1993, o cientista norte-americano Carl Malamud fundador da Internet Multicasting Service cria a Internet Talk Radio, com o patrocínio da O'Reilly & Associates, dando início às emissões radiofónicas através de um computador (PORTELA, 2006). Em 1994, surge nos E.U.A, a primeira estação no mundo de rádio na Internet - a WXYC 89.3 FM Chapel Hill.

Desde então, tanto na sociedade quanto na academia, alguns autores questionam se podemos considerar a rádio web como uma rádio, ou como uma nova media ainda sem definição (Prata, 2008). Segundo Burafah Júnior (2003), a rádio web é definida como uma evolução do rádio na Internet, com suas características, peculiaridades e recursos tecnológicos



próprios, assim como ocorreu com o centenário rádio hertziano.

Bianco (2008, p.2) explica que cada nova forma de comunicação emergente se desenvolve influenciada em graus variados pela mídia existente. Por consequência, "as mídias existentes são impulsionadas a adaptarem-se para evoluir e sobreviver dentro de um ambiente variável. Se não houver adaptação, o meio tende a desaparecer". Já Prata (2008) defende que um viés para uma nova definição da radiofonia passa pela configuração dos géneros do discurso: Os géneros no rádio tradicional possuem uma configuração clara e precisa, já que o universo é apenas sonoro. Com a Internet, novos géneros emergem da radiofonia. Inclusive, pode-se dizer que um novo conceito de radiodifusão deveria ser traçado com o advento do rádio na Internet, tendo em vista que são novos géneros e novas formas de interacção.

Bufarah Junior (2003), esclarece que todos os sons programados através de um transmissor usando as propriedades de ondas electromagnéticas chamamos de rádio. A natureza do rádio é determinada pela tecnologia disponível utilizada para ouvi-lo e que sofreu inúmeras mudanças ao longo dos anos. Mediante o desenvolvimento da informática e da cibernética, o processo de digitalização sofrido pelas emissoras "hertzianas" e a disponibilidade de seus conteúdos na Internet são consequência da evolução contínua deste veículo de comunicação, sendo a rádio web um novo passo na história recente dessa mídia.

Deste modo, as principais diferenças entre o rádio tradicional e o rádio na Internet são: A forma de acesso aos conteúdos radiofónicos - pelo computador; a flexibilidade síncrona da programação; a cobertura geográfica (do local para o global); a qualidade das emissões (sem interferências ou ruídos); e a participação activa do público: o ouvinte/internauta não só escuta, mas lê, escreve e assiste os programas da rádio, tendo a seu dispor um conjunto de interfaces integradas (CORDEIRO, 2004).

Por fim, a interactividade multimédia em conjunto com o áudio em ambiente virtual constitui a essência do que tem-se denominado "rádio web", a qual tem aproveitando o potencial da "rede", enriquecendo a sua programação com conteúdos e recursos multimidiáticos complementares, possibilitando uma constante interacção emissor-receptor que anula a sequencialidade, a fugacidade e a verticalidade própria da radiodifusão analógica.

Nesse sentido, destacamos que o rádio na Internet vem sendo utilizado como uma Tecnologia Educativa em diferentes contextos e níveis de ensino, os quais acabam por configurar um cenário no qual convivem diferentes iniciativas, desde o ensino básico ao superior e profissionalizante em diferentes partes do mundo.

O presente estudo pretende constituir um contributo para fundamentar o conceito da rádio web educativa e formativa, de modo a facilitar a compreensão do papel desempenhado pelo rádio na Internet como suporte multimídia ao processo de ensino-aprendizagem online.

METODOLOGIA

A investigação que dá origem a esta comunicação considerou importante apresentar o conceito de rádio web baseado na actual literatura sobre tema, analisando suas potencialidades educativas. Como técnicas e instrumento para recolha de dados, utilizamos: a pesquisa de informação na Web e a análise documental (através da técnica de análise de conteúdo - programas das rádios escolares, universitárias e profissionalizantes na Internet) durante o segundo trimestre de 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo procuramos identificar as potencialidades educativas da rádio



web, analisando-a como uma interface dinamizadora da prática educativa. Nesse sentido, identificamos desde o início das investigações que a compreensão da rádio web como uma mídia educacional tem sido acompanhada de algumas dificuldades por parte da comunidade acadêmica internacional, face a ainda reduzida literatura sobre o tema. Além disso, devido a similaridade de algumas características, constatamos que é comum para o público docente e discente confundir a interface rádio web com o podcast.

Outra questão a considerar é a necessidade da rádio web criar uma identidade própria, uma vez que esta advém de um formato de mídia tradicional. Essa questão é a base de um grande debate entre especialistas, estudiosos e teóricos do rádio, onde muitos se perguntam se a rádio web pode ser considerada uma rádio ou trata-se de uma nova mídia, com suas características próprias e peculiaridades. Assim, fomos em busca dessa resposta, tentando fundamentar (baseado nos autores) um conceito praticamente inédito sobre a rádio web e sua vertente educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, M. O Rádio na Internet: do ouvinte ao usuário. 2006. 71 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Comunicação Social), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.
- BIANCO, N. (2003). E tudo vai mudar quando o digital chegar. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. 2003. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bianco-nelia-radio-digital.pdf> (acesso em 9 de Janeiro de 2009).
- BURAFAH JÚNIOR, Á. Rádio na Internet: Convergência de possibilidades. In: XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2 a 6 de Setembro, 2003, Belo Horizonte. Disponível em: http://intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP06_bufarah.pdf (acesso em 12 de Julho de 2008).
- CORDEIRO, P. A Rádio em Portugal: Um pouco de história e perspectivas de evolução. 2004. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/cordeiro-paula-radio-portugal.pdf>. (acesso em 19 de Abril de 2009).
- FERREIRA, D. & PAIVA, J. Investigação sobre o som aplicado aos websites na Internet. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2 a 6 de Setembro, 2008. Natal. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0187-1.pdf> (acedido em 2 de Fevereiro de 2009).
- OLIVEIRA, K. O potencial educativo do rádio e da comunicação popular. In: V Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. 6 a 8 de Setembro, 2007. Braga. Disponível em: <http://lasics.uminho.pt/ojs/index.php/5sopcom/article/viewFile/171/167> (acedido em 6 de Março de 2009).
- PRATA, N. A webradio em Portugal. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2 a 6 de Setembro, 2008. Natal. Disponível em: <http://intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0415-2.pdf> (acedido em 9 de Abril de 2009).
- PORTELA, P. Rádio na Internet em Portugal - a abertura à participação num meio de mudança. 2006, 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2006.



I MOSTRA DE EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC PE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Marcos Alexandre de Melo Barros, Polyana
Moreno Amaral de Souza*

INTRODUÇÃO

A Extensão Universitária é uma das prioridades do governo federal e tem sido objeto de várias discussões no país. A extensão compreende uma prática que interliga as Instituições nas suas atividades de ensino e pesquisa às demandas da população, buscando influenciar o desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade em geral. Em 2001, foi elaborado o Plano Nacional de Extensão Universitária que apresenta os principais pontos norteadores dessa ação. Para Mattar (2008), o Ensino Superior deve estar centrado sobre a tríade ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa deve ser entendida como a produção do conhecimento e a extensão como uma prestação de serviços à comunidade, oferecendo cursos e atividades diversos e variados. Diante disso, a Faculdade Senac PE vem priorizando ações de extensão em suas metas, possibilitando acesso ao conhecimento construído nos espaços da Instituição. O presente artigo tem o objetivo de relatar uma experiência vivenciada por professores e alunos, no primeiro semestre de 2009, através da I Mostra de Projetos de Extensão da Faculdade Senac PE.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que tem o objetivo de articular o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, viabilizando a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (BRASIL, 2001).

Para Gonçalves (2008), a Educação Superior na contemporaneidade precisa formar profissionais que não observem simplesmente o aspecto científico do conhecimento, mas o técnico e o social, inseridos nos avanços tecnológicos e na globalização gerada pela sociedade pós-moderna. A autora afirma que constantemente as ações das universidades, centros de ensino superior e faculdades devem inserir na sua plataforma transversalmente o ensino, a pesquisa e a extensão.

O Programa de Extensão da Faculdade Senac Pernambuco apresenta metas balizadas nos seguintes eixos temáticos: (1) Educação ambiental e desenvolvimento sustentável; (2) Promoção à saúde e à qualidade de vida; (3) Desenvolvimento da cultura; (4) Transferência de tecnologias (apropriadas a cada Área Profissional); (5) Capacitação de recursos humanos e (6) Programas estruturadores da região.



Os objetivos do Programa de Extensão da Faculdade Senac são:

- Assegurar uma articulação permanente entre a Faculdade e a sociedade;
- Priorizar as práticas voltadas ao atendimento de necessidades sociais emergentes locais;
- Enfatizar a utilização da tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades de geração de renda;
- Desenvolver atividades voltadas para preservação e produção cultural e artística, relevantes para afirmação do caráter regional, elegendo as manifestações locais;
- Estimular a inclusão da Educação Ambiental e do Desenvolvimento Sustentável como componentes de atividade extensionista;
- Viabilizar programações que possibilitem a captação de recursos para a instituição;
- Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão como um parâmetro de avaliação da própria IES;
- Assegurar unidade e interação entre os projetos de diversos cursos;
- Reafirmar a extensão como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, necessário à formação do aluno, na capacitação do professor no intercâmbio com a sociedade.

As atividades de extensão desenvolvidas pela Instituição enquadram-se em Palestras/Conferências, Congressos, Encontros, Seminários, Teleconferência, Concurso, Desfiles, Exposições, Festivais, Eventos Similares, Campanhas e outros Eventos de Caráter Sócio-Cultural, Exposições e Feiras de Produtos e Equipamentos, Assessoria, Consultoria, Encaminhamento de egressos no Mercado de Trabalho e Acompanhamento de Egressos no Mercado de Trabalho.

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta uma abordagem descritiva onde se observam, registram, analisam, classificam e interpretam os fatos, sem que o pesquisador faça qualquer interferência (PRESTES, 2002). Os dados foram levantados através dos relatórios elaborados após o evento, envolvendo alunos, professores e coordenadores da Faculdade Senac Pernambuco. Os resultados apresentarão todas as atividades realizadas na referida Mostra.

RESULTADOS

As atividades apresentadas na I Mostra de Projetos de Extensã (Foto 1) versaram sobre as várias temáticas vivenciadas pelos alunos e professores ao longo do semestre. O evento contou com a participação de 157 alunos e 32 professores, sendo atendidos ao longo de duas semanas 2086 pessoas. Os vários espaços da Faculdade Senac foram utilizados como Salão de Eventos, Cozinha Didática, Salas de Aula, Hall de acesso aos prédios, Estacionamento e espaço externo como a Cachaçaria Carvalheira, onde foi realizado o concurso de Cocktails e Drinks.





Foto 1: I Mostra de Extensão da Faculdade Senac PE

As atividades que fizeram parte da Mostra foram:

- Palestras: (1) A Psicodinâmica da Saúde no Trabalho e (2) Moda e mercado de baixa renda: a influência da marca na decisão de compra.

- Apresentação dos Projetos Integradores: (1) Análise Organizacional: aspectos conceituais, humanos e técnicos da administração; (2) Empreendedorismo: elaboração de um plano de negócios; (3) Elaboração de um plano de negócios; (4) Empreendedorismo; (5) Administração Contemporânea: gestão da qualidade total na prática e (6) Cultura Organizacional e sua Influência no Modelo Gerencial das empresas.

- Apresentação do Bidding Book - Captação de Eventos

- Apresentação dos Projetos de Pesquisa do Curso Superior de Tecnologia em Eventos

- Exposição dos Trabalhos de Tecnologia em Eventos: Análise das organizações de eventos

- Exposição de Trabalhos de Design de Moda: (1) Design e Artesanato; (2) Produção de Espanhol e (3) Modelagem e Confecção.

- Exposição dos Resultados do Estágio Supervisionado: Articulação Empresa e IES

- Bazar de Moda

- I Mostra de Cozinha Brasileira

- I Mostra de Datas Festivas das Cozinhas Brasileiras



- IV Mostra Gastronômica
- Oficinas de Cozinha do Sudeste (Foto 2)
- Festival Gastronômico Hispânico
- II Jantar Temático do Curso de Gastronomia
- I Mostra de Países - Jantar Temático : Culinária do Mundo
- II Almoço Temático do Curso de Gastronomia
- Concurso de Cocktails e Drinks



Foto 2: Aluna de Gastronomia Ministrando uma Oficina

Percebe-se que os vários cursos da Instituição (Gastronomia, Eventos, Administração e Moda) tiveram uma participação bastante ativa no evento. Essa atividade possibilitou uma maior aproximação da Faculdade Senac com a comunidade local, assim como foi uma forma de gerenciar melhor as várias demandas de extensão na Instituição no final do semestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados foram satisfatórios. As atividades revelaram a diversidade de atividades realizadas pelos alunos da Instituição, assim como a qualidade dos trabalhos que foram expostos. Com isso, a comunidade do entorno teve acesso aos conhecimentos construídos no semestre 2009.1. Com essa atividade, as várias áreas temáticas, destacadas no Plano Nacional de Extensão, puderam ser percebidas nas atividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO, 2001. Disponível em: < <http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2009/forun/Plano%20Nacional%20de%20Extens%E3o.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2009.
- GONÇALVES, Hortência de Abreu. Manual de Projetos de Extensão. São Paulo: Avercamp, 2008.
- MATTAR, João. Metodologia Científica na Era da Informática. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos da escola à academia. 1. ed. São Paulo: Respel, 2002.



GESTÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO IMIP

***Marcos Alexandre de Melo Barros, Dulcineide
Gonçalo de Oliveira, Bruno Hipólito da Silva,
Renata Santos de Oliveira***

INTRODUÇÃO

O IMIP nasceu da vontade do educador Prof^o Fernando Figueira de alicerçar o atendimento de saúde em uma conduta e postura humanística e de qualidade. Hoje, o IMIP não é apenas reconhecido na área materno-infantil, como um dos Complexos Hospitalares com estruturas assistenciais mais importantes do País, mas também no atendimento de toda a família, sendo um centro de referência em diversas especialidades médicas, atendendo a um público diferenciado, oriundo de vários estados do Nordeste.

Atualmente, a área de ensino do IMIP conta com um programa de pós-graduação que atrai estudantes e profissionais da área de saúde do Norte-Nordeste do país. Este programa dispõe de residência em várias áreas da saúde, além de ser o único instituto a oferecer mestrado na área materno-infantil na região, ao longo de meio século de existência do IMIP.

A trajetória do IMIP com a Educação a Distância surge com a construção do Curso Básico de Avaliação em Saúde, o apoio ao ensino presencial do mestrado, elaboração do projeto EAD/AMQ e a inserção da Telessaúde e Telemedicina no ambiente do hospital.

O presente artigo tem o objetivo apresentar a estrutura do Programa EAD IMIP.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme ressaltam Magdalena e Costa (2003), a EaD era caracterizada até o final da década de 90 essencialmente pela "distância" em tempo e espaço, entre professores e alunos, e por um processo de auto-aprendizagem baseado no uso de instrumentos industrializados em mídias de armazenamento como livros, fitas de áudio e vídeo, disquetes e CD-ROMs. O foco central era a qualificação para profissões de caráter técnico e tecnológico e com interfaces entre professor e aluno, não sendo comum a interação de grandes grupos de aprendizes com o professor em conjunto e em tempo real.

Nota-se que apenas na década de 1969, na Inglaterra, e na de 1980, no Brasil, a educação à distância chega ao ambiente universitário. Com o crescimento do uso da internet e da videoconferência, elementos que facilitariam a comunicação interativa em grupos e em tempo real emergem também a possibilidade da Educação Superior ser ministrada à distância.

No âmbito do Ministério da Educação, os dados do Censo EAD 2007 do INEP/MEC, indicam que a oferta de cursos de graduação, modalidade à distância, cresceu 571% nos últimos quatro anos. É importante destacar que 4,4% das matrículas foram presenciais, tendo 25.804 pessoas graduadas em 77 instituições credenciadas, procurando reflexões sobre o futuro da EaD no Brasil.



Na área de saúde, a EaD vem sendo utilizada como apoio às diversas necessidades que permeiam o SUS, especialmente as relacionadas à formação continuada dos profissionais do sistema. Além desta atividade, foram elaborados projetos para aporte tecnológico nos segmentos de Telemedicina, Telecirurgia, Telediagnóstico por imagens e Videoconferências de Educação em Saúde on-line. Em suma, a EaD em saúde, no Brasil, tanto atende às demandas de educação, puramente, como viabiliza o acesso à comunicação e informação entre pontos distantes do país.

Com a consolidação do SUS e a expansão do Programa de Saúde da Família(PSF), além das demandas territoriais do Brasil, a EaD traz a possibilidade da formação em serviço ou integrada ao serviço, com mais eficácia, eficiência e equidade.

Para Kenski (2007), o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e suas aplicações. A própria "tecnologia da inteligência", compreende um dos tipos de tecnologia utilizada pelos povos, desde tempos remotos, para expressar sentimentos e opiniões. É importante destacar que sua base é imaterial, utilizando como meio a própria linguagem.

Dentre as várias tecnologias criadas e aperfeiçoadas pelo homem, as tecnologias de informação e comunicação estão estruturadas na utilização da linguagem oral e escrita, sendo representadas pela síntese que envolve som, imagem e movimento. Este universo é compreendido pelos vários suportes midiáticos, tais como: jornais, revistas, rádio, vídeo etc.

A viabilização da era digital é convergida pela grande rede Internet, a qual permite a interligação de pessoas e organizações permanentemente, abrindo precedentes para criação do espaço digital, no qual é possível a integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo o que existe no chamado ciberespaço. Esta confluência aponta para o desenvolvimento de um notável híbrido tecnológico, onde é possível articular os telefones celulares, computadores, televisores, satélites etc. fazendo circular diferentes formas de informação e comunicação em tempo real.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através de referenciais bibliográficos que abordam as temáticas, objeto da pesquisa, além de uma análise detalhada nos documentos elaborados pelo Programa de Educação a Distância do IMIP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Educação a Distância do IMIP nasce com a proposta de estimular, desenvolver e implementar a modalidade de ensino à distância no IMIP, mobilizando recursos das tecnologias de informação e comunicação, na perspectiva de formar o cidadão profissional de saúde capaz de atuar com eficiência, eficácia e equidade e aprender de forma continuada e permanente. Para uma melhor visualização das diretrizes do Programa do Ead/IMIP, a Instituição tem priorizado a organização de sua estrutura e a construção coletiva dos documentos e instrumentos que são essenciais para todo gerenciamento do processo.

A gestão do Programa EaD/IMIP é constituída a partir de quatro eixos norteadores, e estes operacionalizados através das ações da equipe multidisciplinar: (1) Eixo da Gestão Política-Institucional; (2) Eixo da Gestão Político-Pedagógica;(3) Eixo da Gestão Tecnológica e (4) Eixo da Gestão do Conhecimento Técnico.

O Programa EaD/IMIP incorporou em seu quadro institucional uma Equipe Multidisciplinar com formação mínima nas áreas de saúde, educação, comunicação e



tecnologia. Somados a estes profissionais, prestadores de serviços, conteudistas especialistas de áreas afins, tutores, monitores e estagiários, conforme a demanda, das mais diversas áreas, tanto para construir como para apoiar as estratégias em EaD.

Com bases nos indicadores e nos eixos de gestão acima citados, os atores e as Ações da Equipe Multidisciplinar gestora do Programa EaD/IMIP estão estruturados em uma Gestão Política-Institucional, tendo como atores uma coordenação geral que é responsável pela coordenação do programa, o que implica em acompanhar e avaliar todo o processo de desenvolvimento e uma equipe Técnico-Administrativa com o objetivo de dar suporte às ações da Coordenação Geral e demais Coordenações, viabilizando o funcionamento do programa. A Gestão Político-Pedagógica tem como ator principal a coordenação pedagógica que é responsável pela formação dos tutores, habilitando-os para atuar no processo de mediação de aprendizagem a distância e pela equipe de tutoria/monitoria que é formada por especialistas em EaD e nas áreas específicas do conhecimento de cada produto do Programa. A Gestão Tecnológica tem como ator principal a coordenação de tecnologias da informação e comunicação que é responsável por toda mediação entre as equipes e atua junto a uma equipe de tecnologias em educação a distância que viabiliza o adequado funcionamento do Programa, sendo formada por especialistas em webdesigner, diagramação, em redes e de técnicos em informática. Finalizando a Gestão do Conhecimento Técnico tem como ator principal a Coordenação de Gestão Técnica do Conhecimento que é responsável pela interface direta entre o programa e o aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Íris Elizabeth Tempel Costa. Internet em sala de aula: com a palavra, os professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IMIP. Instituto Materno Infantil Prof^o Fernando Figueira. Desenho do Programa de Educação a Distância do IMIP. Consultor pedagógico Marcos Barros; coordenação de tecnologia Dulcineide Oliveira; suporte técnico em informática e programador em Web Gustavo Sampaio. - Recife, IMIP, 2007.



INCLUSÃO: DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Edjane Paixão

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende refletir a inclusão considerando a diversidade como aspecto fundamental à prática pedagógica, a heterogeneidade amplia e enriquece as experiências entre os sujeitos, possibilita maior interação, tendo como consequência o desenvolvimento global dos indivíduos envolvidos.

A inclusão tem paulatinamente ganhado força não só nos discursos, estudos e pesquisas que respaldam a questão numa perspectiva de defesa da escola pública de qualidade como também nos documentos legais que tratam da necessidade de ampliação e garantia dos direitos de todos e todas.

Na última década do século XX tivemos um movimento mais afirmativo e efervescente em relação à ampliação do acesso ao ensino fundamental, isso significa um avanço na garantia do direito, representa uma nova realidade que demanda outras reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico.

A educação básica universal como direito situa-se nessa história de luta pelo direito de todos e todas a sermos humanos. Este é o fio condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, ou melhor, pelo direito básico, universal, a sermos plenamente humanos (Arroyo, p.54,2000).

A democratização do acesso à escola, possibilitando também a inserção das pessoas com deficiência no ensino regular sinaliza por um lado avanços por outro não é suficiente para realizar a inclusão, pois é preciso um novo paradigma de ensino e aprendizagem para que isso efetivamente aconteça.

É essencialmente um novo paradigma que resgata a educação como bem social e enfrenta as dificuldades da prática escolar, compreendendo a deficiência sob uma perspectiva, valorizando a pessoa do professor e sobretudo a educação, implicando portanto todo o redimensionamento da escola. (Figueredo, pág 67, 2002)

Entendemos que no século XXI não há espaços para uma escola tradicional que permanece com práticas seletivas, classificatórias, preparando os indivíduos para a competitividade, para a separação dos melhores, porque esta não é uma escola democrática que garantem a todos e todas o direito a uma escola pública de qualidade social, é uma escola de alguns e certamente estamos falando de uma escola excludente.

Neste novo modelo inovador não há mais espaços para repetição, competição e



conservação de valores superados. Inserir na escola aqueles que delas foram excluídos, sem que esta seja redimensionada dentro de um novo paradigma, é dar continuidade ao movimento de exclusão, visto que, se a escola permanece com práticas excludentes e concepções político-pedagógicas conservadoras, esses alunos serão excluídos ou permanecerão sem obter sucesso em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. (Figueredo, pág 67, 2002)

Esta nova realidade não permite uma escola classificatória, de mérito, da seleção, da divisão é preciso buscar novos caminhos. O sentido de inclusão tem a ver com nossas escolhas, estamos formando nossas crianças e jovens para a solidariedade ou para o individualismo, para cooperação ou para competição.

Falar de inclusão significa algo utópico, um vir a ser, mas não é algo irrealizável, significa vencer muitas barreiras principalmente o da idealização das condições próprias: professores especialistas para ensinar alunos com deficiência, recursos materiais, ambientes adequados, e outros.

Essas questões certamente têm seu peso, tem um papel fundamental no desenvolvimento de uma educação pública de qualidade para todos, mas definitivamente não podem adiar uma reflexão e uma prática pedagógica inovadora.

O projeto de escola que queremos tem a ver com o desenvolvimento dos indivíduos no sentido amplo, não só a aprendizagem da leitura, da escrita, e da conta, mas a valorização do ser humano, respeitando as potencialidades de cada um, criando espaços de convivência afetiva, local que valorize o jeito de contribuir de cada um, onde todos se sintam responsáveis mutuamente.

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com os outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. (Arroyo, pag 54, 2000).

Educar na diversidade significa antes de tudo mudar a forma de pensar a função social da escola, indo além da simples transmissão de conhecimentos historicamente construídos, para o desenvolvimento de sujeitos capazes de cooperar, de aprender com o outro, de se tornar cidadãos de direitos.

As práticas pedagógicas que continuam sobre a visão de ensino aprendizagem centrada em conteúdos, em formas únicas de transmissão destes, consideram que a sala de aula é homogênea, todos e todas aprendem em igual tempo e espaço, retrata a fragilidade da escola em enfrentar as novas demandas, distanciando ainda mais da efetivação da escola inclusiva.

O espaço escolar inclusivo pressupõe a heterogeneidade, é preciso então se desvencilhar da idéia de que todos devem aprender e produzir conhecimento igualmente, requer novas práticas pedagógicas pautadas na crença do desenvolvimento do ser humano.

...a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o do desenvolvimento do ser humano.(Figueredo, pág 67, 2002)

O princípio da produção igual, que pressupõe aprendizagens em mesmo ritmo e em mesmo tempo e na mesma forma, com respostas iguais para um grupo de alunos absolutamente



diferentes nega a condição precípua do ser humano, indivíduo único, singular e especial.

Essa singularidade que constitui cada ser humano não diz respeito só aos alunos que apresentam uma deficiência, é para todos, são as nossas diferenças que corroboram para que nos tornemos humanos.

No entanto, é na identificação com o outro, é na semelhança com o outro que nos tornamos parceiros, nos possibilita o sentimento de pertencimento, desta forma nos constituímos como grupos sociais. Temos necessidade de pertencer e de ser aceitos nos diversos grupos sociais como: a família, a escola, a comunidade, ao grupo de amigos, a associações e tantos outros.

Entendendo que as diferenças e as semelhanças são igualmente importantes e necessárias para a formação dos sujeitos, não é possível que a escola continue valorizando apenas as semelhanças, trabalhando no sentido de igualdade de produção.

As práticas pedagógicas que propõe o desenvolvimento das mesmas habilidades, das mesmas competências e mesmos comportamentos em mesmo tempo e nas mesmas condições, não consideram a diversidade como uma realidade humana, conseqüentemente reproduz o fracasso e não o sucesso.

A abordagem interacionista da aprendizagem enfoca a interação como fundamento necessário à formação dos indivíduos, quanto mais diverso for o ambiente de aprendizagem, mais possibilidades e mais rico elas serão.

É na relação com o outro que compartilho experiências, dúvidas, necessidades, anseios e tudo mais que na trajetória de vida vamos construindo, a nossa formação é histórica e se constrói na relação com o outro tanto nas semelhanças como nas diferenças.

O papel da escola neste contexto é a promoção de práticas pedagógicas ricas em interações, em trocas de saberes, que crie situações didáticas possíveis de encorajar, de motivar, de desafiar e de enriquecer os repertórios de aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos.

Considerar a diversidade como aspecto central no espaço escolar exige uma transformação desse espaço, criando um ambiente acolhedor e fértil para a formação de múltiplas possibilidades, isso necessita de organização de todos os envolvidos na escola.

Acreditar na concretização dessa realidade requer da escola disponibilidade para mudar as formas que lhe são imposta pelo que está instituído pela sociedade, elaborar sua proposta pedagógica com base na convicção que todos os seres humanos são capazes de aprender, desde que a ele sejam oferecidas condições específicas, variadas e ricas em interações.

É preciso uma proposta pedagógica, que efetivamente se construa coletivamente, acreditando e arriscando novas práticas. Essa proposta pressupõe muitos acordos, mobilização, superação das barreiras pedagógicas que impedem o desenvolvimento de todos os educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). *Políticas Organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PAIN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1985.



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA SUSTENTABILIDADE E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS TURÍSTICAS.

***Maria Helena Cavalcanti da Silva, Ana Rosa
Cavalcanti da Silva***

INTRODUÇÃO

A preocupação com o meio ambiente não é algo tão recente. Há bastante tempo, especialmente quando se percebeu que o desenvolvimento econômico desenfreado estava trazendo sérios danos ao meio ambiente, os homens têm procurado alternativas para equilibrar o uso e a conservação das riquezas naturais.

Como uma atividade de exploração que é, o turismo faz uso do meio ambiente e, conseqüentemente, essa relação é alvo de discussões e diversos estudos. Muitos segmentos da atividade turística têm como cenário principal a natureza, sem contar a grande tendência que existe de fuga dos centros urbanos, o que torna o meio ambiente um dos principais elementos do turismo.

Muito embora haja uma forte relação entre o turismo e o meio ambiente, esta nem sempre traz boas perspectivas, haja vista a falta de planejamento com o qual a atividade geralmente é implementada e a utilização indiscriminada dos espaços. Em resposta a essas tendências predatórias, começa a surgir uma busca não só pela conservação dos locais com ecossistemas ainda preservados, como também por uma prática turística mais diferenciada, baseada na interação com o meio ambiente.

Sabe-se que o desenvolvimento do turismo pautado nos princípios da sustentabilidade aponta não só para o governo bem como aos moradores a responsabilidade em implementar um turismo de qualidade. Sendo assim o engajamento entre os dois grupos deve ser estimulado através de um trabalho com base local onde a responsabilidade pela preservação do patrimônio e do meio ambiente sejam compartilhadas. Por tudo isso, é preciso levar em consideração a fragilidade do ecossistema a ser explorado, pois a maioria não suporta grandes fluxos de visitantes, fato que poderia vir a acarretar a degradação daquele ambiente.

REFERENCIAL TEÓRICO

O turismo é uma atividade que tem como matéria-prima os espaços, ou seja, os destinos que são visitados sejam estes naturais, culturais ou históricos. Trata-se de uma atividade que não só consome esses espaços, mas também os transforma.

O ato de consumir e transformar os ambientes na qual ocorre pode acarretar em muitos aspectos negativos, principalmente quando estes ambientes tratam-se de áreas naturais, que requerem um maior planejamento e cuidado. É certo que o turismo não é o responsável por toda degradação existente nos ambientes naturais, e talvez se comparado a outras atividades a degradação dele decorrente seja até muito pouca. Todavia, a questão principal é que, conforme Ferretti (2002, p. 58), "as atividades turísticas são influenciadas pela degradação do



ambiente, e ao mesmo tempo, a provocam".

Desde o advento do turismo há um consumo dos espaços naturais, principalmente por estes apresentarem belezas cênicas e pela crescente busca por uma fuga do lugar comum, da rotina das cidades. Todavia, com as premissas do capitalismo imperando, esse consumo foi se dando de uma maneira bastante voraz, por assim dizer, pois não havia o mínimo planejamento das atividades, nem uma preocupação com a degradação dos recursos naturais. O que importava era que o turismo gerasse a maior quantidade de lucros possíveis, no menor espaço de tempo.

Deste modo, o turismo passou a ser tido como uma atividade de alto impacto, não só ambiental, mas também cultural, pois transformava sensivelmente as culturas das localidades receptoras. Em resposta a essas tendências, fato recorrente das grandes preocupações dos ambientalistas e de toda a sociedade de um modo geral, começa-se a buscar formas alternativas de desenvolver a atividade. Surge então e cada vez com maior ênfase, a importância dada aos estudos voltados para a educação ambiental como forma de se construir entre a sociedade formas mais corretas de se aproveitar do meio ambiente - aqui entendido em sua totalidade relacionando-se à economia, sociedade, cultura, fauna e flora. A participação das comunidades locais é primordial para o sucesso desta atividade, já que ela faz parte do ambiente. E essa participação não deve ficar restrita aos ganhos que a atividade pode trazer ou a vivência com o turista, deve estar envolvida principalmente em toda a concepção e planejamento da atividade. Em se tratando dos preceitos relacionados às questões do desenvolvimento sustentável temos a necessidade do equilíbrio entre a tríade economia, sociedade e ambiente. Para Bruseke (1994), para se atingir este equilíbrio, há a importância de planejamento de tal modo "que as necessidades materiais básicas de cada pessoa na Terra sejam satisfeitas, e que cada pessoa tenha igual oportunidade de realizar seu potencial humano individual".

Se prosseguirmos em busca da essência do desenvolvimento sustentável, concluiremos que o mesmo é:

O processo de transformação por meio do qual exploração dos recursos, indicação dos investimentos e tecnologia e paradigmas institucionais convivem pautados na harmonia, pois preconizam que presente e futuro devem ser tratados como iguais, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas. Para que haja um desenvolvimento sustentável é preciso que todos tenham atendidas suas necessidades básicas e lhes sejam proporcionadas oportunidades de concretizar suas aspirações de uma vida melhor. (RIBEIRO, 1992, p. 18)

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos a serem adotados foram escolhidos a partir da delimitação da definição da proposta de estudo. Com base nesses pré-requisitos, optou-se pela utilização do método tipológico, um dos diversos métodos utilizados nas ciências sociais, caracterizado pela criação de tipos ou modelos ideais, construídos a partir da análise de aspectos essenciais do fenômeno estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O turismo é uma atividade que mantém uma íntima relação com o meio ambiente, relação esta que pode resultar em efeitos positivos e negativos. O consumo dos espaços naturais pela atividade turística requer um planejamento bastante completo, a fim de que os impactos decorrentes da atividade sobre os recursos naturais sejam os mínimos possíveis. Gradualmente



a importância dada à educação ambiental aumenta visto que as benesses advindas destas podem trazer as comunidades uma nova maneira de agir e praticar as atividades que se relacionam ao turismo onde ambiente e sociedade possam caminhar de forma que, os preceitos da sustentabilidade sejam não somente entendidos mas que sejam de fato implementados pautando-se nos princípios do desenvolvimento local sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, L.R.; FLAVIN, C.; POSTEL, S. O Planejamento de uma sociedade sustentável. IN: BROWN, L.R. (Organizador). Salve o planeta! Qualidade de vida - 1990. São Paulo: Globo, 1990. p. 217-238.
- BRUSEKE, Franz Josef. Disponível em: www.fundaj.gov.br. Acesso em: 01 jun. 2009.
- DIEGUES, Antonio Carlos. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. São Paulo em perspectiva. p. 22-29, jan./jun. 1992.
- BENCKER, Ada de Freitas Maneti. Métodos e técnicas de pesquisa em turismo. 5. ed. São Paulo: Futura, 1998.
- FERRETTI, Eliane Regina. Turismo e meio ambiente: uma abordagem integrada. São Paulo: Roca, 2002.
- MACHADO, Carlos Borges; SANTOS, Solidia Elizabeth dos; SOUZA, Tânia Cristina. A sustentabilidade ambiental em questão. In: SILVA, Christian Luiz da (Organizador). Desenvolvimento sustentável: um modelo analítico e integrado. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 123-134.
- MOESH, Marutschka Martini. A produção do saber turístico. São Paulo: Contexto, 2002.
- SILVA, Christian Luiz da (Organizador). Desenvolvimento sustentável: um modelo analítico e integrado. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 25.



EDUCAR PARA A HOSPITALIDADE: UMA POSSIBILIDADE DE VALORIZAÇÃO DO SER HUMANO

Marília Ferreira Paes Cesário

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa fazer uma abordagem teórica sobre a importância da educação dos cidadãos para a prática da atividade turística. Ressalta-se aqui o valor da educação para a hospitalidade, ou seja, como é importante que a população anfitriã esteja preparada para saber receber seus visitantes, não apenas no que se refere à cordialidade na forma de tratar e atendê-los, mas ainda, que esta localidade esteja preparada fisicamente, ou seja, que a sua estrutura urbana possua elementos essenciais para o bem receber.

Por outro lado, ressalta-se a importância da educação também daqueles que viajam, ou seja, como as pessoas devem comportar-se ao visitar um outro local, uma outra cultura e ainda deparar-se com outros costumes. Para isso, acredita-se que deveria existir uma prática educativa, ainda nas escolas de ensino fundamental e médio, onde os alunos pudessem adquirir informações e conhecimentos sobre a importância dessas ações, não apenas como uma prática de sala de aula, mas, principalmente como uma prática para a vida em sociedade, valorizando as diferenças entre as culturas e contribuindo para, a cada dia, valorizar mais o ser humano e estas suas singularidades. Assim, com esses ensinamentos haveria uma consciência de que receber bem é tão importante quanto saber ser bem recebido.

Acredita-se na relevância deste estudo, uma vez que com todas as facilidades existentes nos dias de hoje, o viajar tornou-se uma prática muito mais acessível e com isso é preciso pensar nas conseqüências advindas dessas ações, em todas as suas dimensões. Isto é, a partir do momento em que se percebe que os encontros culturais são, cada dia mais, uma necessidade, seja por motivos de viagens de lazer ou até mesmo por práticas comerciais, afirma-se que a educação para este "novo" e para o respeito ao novo, é uma ação necessária e urgente.

A HOSPITALIDADE NAS CIDADES

A hospitalidade é hoje uma ação extremamente comentada e estudada em todas as cidades nas quais a atividade turística existe, mesmo que ainda de forma acanhada, ou seja, sem a devida atenção por parte dos responsáveis ou planejamento em qualquer esfera.

Contudo, o que vem a ser de fato esta hospitalidade? Até onde é possível educar cidadãos para esta prática? Para muitos, a hospitalidade é considerada uma qualidade social, onde a prática está ligada às pessoas, à forma como estas vivem juntas, regidas muitas vezes, por regras e rituais seculares. Então, receber bem um visitante é oferecer-lhe comida, abrigo e acolhimento. Porém, a intenção aqui, é mostrar que a hospitalidade vai muito além das práticas dos indivíduos isoladamente.



De acordo com Ferrand (apud GRINOVER, 2007, p. 29) a hospitalidade "não se reduz ao oferecimento de uma restauração ou de um alojamento, mas à relação interpessoal estabelecida, que implica uma ligação social e valores de solidariedade e de sociabilidade". Então, percebe-se aqui a importância de educar as pessoas para a importância deste acolhimento. Por outro lado Montandon (apud GRINOVER, 2007, p.29) ressalta que "oferecer hospitalidade é tomar consciência, descobrir e apreciar suas próprias riquezas (da cidade)" e ainda "a cidade hospitaleira, ao oferecer hospitalidade, deseja oferecer o que há de melhor nela e, para oferecer, é necessário conhecer suas riquezas e cultivá-las".

Assim, percebe-se que é preciso pensar em um planejamento voltado para a conscientização dos cidadãos, bem como para a estruturação do espaço urbano, tornando este local acolhedor e capaz também de bem receber as pessoas.

Desta forma, é possível analisar como algumas cidades que são conhecidas pela sua não-hospitalidade, no que se refere às pessoas do local, pode ainda ser uma localidade hospitaleira quando o assunto é estrutura urbana para receber seus visitantes.

Esta percepção pode explicar casos como o da cidade de Paris, na França, que apesar de ter seus moradores lembrados como avessos aos visitantes, possui uma das melhores estruturas urbanas, o que faz dela uma cidade "agradável" para ser visitada, uma vez que é fácil andar pela cidade, utilizar os transportes urbanos e o visitante ainda é favorecido com informações turísticas e culturais a cada esquina.

Porém, acredita-se que a real hospitalidade está na junção destes dois pontos, ou seja, não basta criar excelentes estruturas, é preciso também educar os cidadãos. E por outro lado, não adianta ter moradores com tanta intenção de ajudar, que chegam até mesmo a conduzir o visitante ao local indagado, se as ruas e suas estruturas urbanas não são atraentes e não permitem que o mesmo retorne à localidade, em um outro momento, sozinho.

É preciso educar as pessoas não apenas para bem receber, mas também para cuidar do seu espaço urbano. Afinal, uma cidade suja não é, de forma nenhuma, uma cidade hospitaleira, da mesma maneira que uma cidade sem ruas arborizadas, praças agradáveis e seguras e rios limpos também não pode vir a ser uma cidade hospitaleira em seu todo. De acordo com Yázigi (2003, p. 21) "não se trata de espetacularizar a paisagem para o turista, mas antes, de criar condições de dignidade para a própria vida cotidiana de seus habitantes".

Assim, chega-se à questão da educação como principal forma de garantir a hospitalidade, além é claro, do planejamento e gestão por parte das autoridades competentes, melhorando o espaço de convivência de todos. Contudo, faz-se mais um questionamento. Em que medida o receber bem é tão importante quanto o querer ser bem recebido?

EDUCAÇÃO PARA A VALORIZAÇÃO CULTURAL

Como já mencionado acima, questiona-se muito a respeito da forma como os autóctones devem receber seus visitantes, contudo, se faz mister responder a um outro tipo de questionamento, este bem menos considerado pelos estudiosos da atividade turística. De que forma tem se dado o comportamento dos visitantes quando chegam a uma nova localidade? Será que eles são educados para também tratar bem, não apenas àquelas pessoas da localidade, como também respeitar e valorizar a identidade cultural daquele povo?

Afirma-se então, que existe um outro viés na atividade turística que precisa ser tão bem trabalhado como a educação para a hospitalidade. É o que poder-se-ia chamar de consciência cultural ou educação cultural. Isto é, ao visitar uma nova localidade, as pessoas devem ter o conhecimento sobre a cultura do local visitado, até mesmo para não agredir ou chocar a população do destino com ações que não sejam habituais desta cultura.



Sabe-se que, na maioria das vezes, para que a atividade turística aconteça, é preciso pessoas com interesse em conhecimento, cultura e informação. Assim, não é possível pensar em fazer turismo sem que se tenha conhecimento sobre o local que se está visitando. Ou pelo menos, não é possível pensar em estar fazendo turismo com foco cultural.

Quando as pessoas pensam em viajar, acredita-se que elas estejam querendo ir em busca de um diferencial, ou seja, algo novo, que não exista em sua cultura. Então, a questão cultural é de extrema importância para a atividade turística, posto que a mesma necessita da diversidade para atrair mais viajantes.

Muitas vezes as viagens são realizadas sem um conhecimento prévio do que aquele local realmente significou para a história da humanidade e isso leva a um tipo de turismo descompromissado com a questão do legado cultural de um povo. Não que esta atividade não venha a ser turismo, ela é sim, mas não é um turismo que esteja ligado ao aprimoramento da educação de quem viaja.

A educação cultural pode e deve ser obtida e estimulada pela atividade turística, mas para isso é preciso estimular nas pessoas esta percepção, ou seja, é preciso mostrar aos indivíduos que a atividade turística pode se tornar uma fonte de conhecimentos e aprendizado.

Ao viajar, é preciso conhecer previamente alguns hábitos da cultura dos povos visitados, até mesmo para poder respeitá-los, não agredindo os habitantes ao agir de modo indevido. É preciso valorizar a diferença e aceitá-la como uma representação da cultura daquele povo. Então, não é concebível, que por causa de aspectos ampliados pela globalização, as características intrínsecas das culturas sejam esquecidas ou subjugadas.

Assim, Santos (2002, p. 66) corrobora com essa afirmação quando afirma que:

(...) deformar uma cultura é uma maneira de abrir a porta para o enraizamento de novas necessidades e a criação de novos gostos e hábitos, sub-repticiamente instalados na alma dos povos com o resultado final de corrompê-los, isto é, de fazer com que reneguem a sua autenticidade, deixando de ser eles próprios. (2002, p. 66).

É neste aspecto que a educação entra como uma ferramenta extremamente eficaz no que se refere a ensinar as pessoas que esta diferença entre os povos é a mola mestra para impulsionar a atividade turística, afinal, ninguém viaja para ver a mesma coisa que possui em sua cidade ou para deparar-se com os mesmos aspectos culturais de seus povos.

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta uma abordagem teórica das principais concepções sobre a hospitalidade e a educação como uma forma de valorizá-la, além de mostrar de uma forma sucinta que é preciso também garantir a valorização cultural do local visitado. Adotou-se essa metodologia, uma vez que para Minayo (2007), a teoria é importante para explicar ou para compreender fenômenos, processos ou mesmo um conjunto de fenômenos e processos. Assim, as várias teorias competem entre si para explicar ou para auxiliar o pesquisador a compreender alguma questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando tudo o que foi citado neste estudo, percebe-se que a educação, independente de que lado se esteja falando, se do visitante ou do visitado, é extremamente



importante neste processo, pois na realidade ela é intrínseca à atividade turística realizada de forma sustentável. Percebe-se que com todos os benefícios da globalização, gerando uma sociedade em rede, conectada e interligada de forma rápida e constante, é preciso também pensar nos problemas que esta modernidade pode trazer para a humanidade.

É importante lembrar o ser humano como alguém que faz parte do processo, mas que não pode ser percebido apenas como uma peça de uma engrenagem. É preciso considerar suas origens, suas características e peculiaridades, uma vez que é exatamente esta diferença que faz da busca por outras culturas uma das ferramentas da atividade turística.

Assim, as cidades precisam estar preparadas para receber os visitantes, valorizando-os e possibilitando aos mesmos um contato com o que há de melhor em termos culturais naquela localidade. Isto só é possível, quando o próprio morador percebe e valoriza a sua cidade, conhecendo o que nela existe de diferente e que pode ser interessante para que outras pessoas venham a se interessar.

Por outro lado, se for possível conseguir a valorização do humano, em detrimento de tantas outras possibilidades capitalistas, será mais fácil e tranqüila a integração entre os diferentes povos, quando da realização da atividade turística. Então, verifica-se que apenas com a educação das pessoas, sendo esta incentivada desde a mais tenra idade, é que pode ser possível a existência de seres humanos que tenham enraizados em si a valorização dessas diferenças culturais e a percepção da importância dessa hospitalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GRINOVER, Lúcio. A Hospitalidade, a Cidade e o Turismo. São Paulo: Aleph, 2007.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
SANTOS, Milton. O País Distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.
YÁZIGI, Eduardo. Turismo: uma esperança condicional. 3.ed. São Paulo, 2003



A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DO PROFESSOR

Marlene Aparecida dos Reis

INTRODUÇÃO

Ao pensar na tecnologia e em sua relação com a educação, fica cada vez mais clara a distância existente entre a realidade do corpo docente e discente. Enquanto os alunos demonstram grande intimidade com as novas tecnologias, uma deficiência ainda se abate sobre muitos profissionais da área educacional.

Partindo desse pressuposto, observa-se a necessidade de preparar o educador para estar apto a conhecer e desempenhar a boa utilização das tecnologias que estão ao seu dispor, uma vez que nossa sociedade tem acesso cada vez maior às novas tecnologias e estas vêm provocando transformações bastante profundas, em especial nas formas de comunicação e de promoção ao conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A tecnologia deve aparecer como um aliado na função do professor e não como uma sobrecarga, mas principalmente como um elemento formador da cidadania e de uma consciência social.

Como afirmam Leite e Sampaio:

Diante deste quadro brasileiro, que abriga realidades tão diversas, torna-se necessário pensar em algumas formas de ampliar e democratizar o desenvolvimento; e um dos fatores mais decisivos para que haja oportunidades de desenvolvimento é a produção de conhecimento próprio e de sua disseminação popular. Isso só é possível mediante educação, o que a torna relevante em termos políticos e econômicos. (LEITE; SAMPAIO, 2002, P.17)

A alfabetização tecnológica é um conceito que deve fazer parte da realidade do professor, uma vez que contribui para a atribuição de significado e amplitude no processo de preparação do professor no que se refere ao mundo da tecnologia. Quanto à alfabetização tecnológica do professor Leite e Sampaio (2002) afirmam que esta não pode ser compreendida apenas como o uso mecânico dos recursos tecnológicos, mas deve abranger também o domínio crítico da linguagem tecnológica.

Assim como qualquer instrumento, as tecnologias que servem para comunicar e produzir podem se adequar a variados objetivos preestabelecidos pelo sistema educacional ou pela escola. Por isso faz-se necessária a reflexão sobre seu papel no ambiente escolar (LEITE; SAMPAIO, 2002, p. 20).

A inegável presença tecnológica na sociedade constitui a primeira base para a utilização da alfabetização tecnológica na formação de professores.



Assim, afirmam Leite e Sampaio (2002) que realizar este empreendimento pedagógico, ou seja, vivenciar novas formas de ensinar e aprender incorporando as tecnologias, requer cuidado com a formação inicial e continuada do professor.

O principal objetivo da alfabetização tecnológica do professor é tornar o cidadão um profissional atuante na sociedade, contribuindo com um trabalho significativo para a população.

METODOLOGIA

A partir do intento de se obter as informações necessárias para compreender a importância do uso da tecnologia educacional, promovendo a interação entre professor, aluno e conteúdo; propôs-se a metodologia que melhor orientasse para os objetivos da pesquisa.

Para se alcançar um melhor desenvolvimento do trabalho, foi realizada uma pesquisa quantitativa, que tem como objetivo "medir relações entre variáveis (associação ou causa-efeito), em avaliar o resultado de algum sistema ou projeto, utilizando o melhor meio possível de controlar o delineamento da pesquisa para garantir uma boa interpretação dos dados" (ROESCH, 1999, p. 130).

O universo da pesquisa foi composto por duas instituições de ensino, sendo uma da rede pública e outra da rede privada; um público heterogêneo, mas com uma finalidade comum: a aprendizagem.

Foi aplicado um total de 10 questionários, divididos igualmente entre os professores das duas instituições; com o objetivo de indicar a importância da relação entre a utilização dos recursos tecnológicos nas escolas e a interação entre alunos, professores e conteúdo.

RESULTADOS

O corpo docente possui uma visão apropriada do conceito de tecnologia, pois reconhecem como recursos tecnológicos todos os instrumentos que os auxiliam na sala de aula, garantindo a aprendizagem de seus alunos.

Os professores dão uma maior ênfase à utilização do meio áudio-visual, como a TV e os aparelhos de DVD e som para a execução de músicas e exibição de filmes e reclamam das dificuldades ao acesso a diferentes e novos recursos tecnológicos, o que acaba tornando sua utilização um pouco mais limitada.

Dessa forma, acreditam contribuir para a motivação do aluno na sala de aula através da utilização desses recursos, já que esses alunos trazem certa bagagem do avanço tecnológico nas suas vidas e estão dispostos a receberem novos conceitos e métodos.

Logo, o sucesso de uma aula depende da interação dinâmica de todos os fatores que estão presentes no processo de aprendizagem. Por tanto, é de responsabilidade de todos que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem terem uma formação para capacitar os alunos para que sejam inseridos no mercado de trabalho e preparados para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação se forma através das bases da democracia, logo deve se firmar nos conceitos da igualdade. Assim, é importante a devida capacitação dos professores, aproximando-os da realidade dos seus alunos e inserindo-os no mundo das novas tecnologias.

Como afirmam Leite e Sampaio (2002) é necessário que professores e alunos conheçam, interpretem, utilizem, reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não serem



por ela dominados.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder a vida e a graça de mais uma realização.

Ao meu querido orientador professor Mestre Cristiano Cezar Vila Nova Pereira pelo incentivo inicial e durante o trabalho.

Aos professores que contribuíram para este trabalho respondendo os questionários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEITE, Lígia Silva; SAMPAIO, Marisa Narcizo. Alfabetização tecnológica do professor. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de casos. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

APÊNDICE

PESQUISA DE CAMPO (Professor)

1) O que são Recursos Tecnológicos?

2) Quais os Recursos Tecnológicos que você utiliza em sua aula? Como? Por quê?

3) Como o aluno lida com a Tecnologia na escola?

4) Os Recursos Tecnológicos motivam o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a interação professor - aluno - conteúdo? Por quê?

5) A gestão motiva (investe) nas novas tecnologias para auxiliar o professor - aluno - aprendizagem?

Muito obrigada pela sua colaboração.



O USO DAS TECNOLOGIAS PELOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Patricia Maria Camara Caldas Lins

INTRODUÇÃO

Levando em consideração as grandes discussões em torno das NTIC's (novas tecnologias de informação e comunicação) e como as escolas devem se adequar para preparar seus educandos para a nova sociedade que está mergulhada em informações. Essa pesquisa deseja fazer um levantamento sobre o uso das novas tecnologias para, e, na sala de aula, por professores do ensino fundamental I.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na Obra "as Novas 10 competências para ensinar", de Philippe Perrenoud, publicado no ano de 1999, o autor trata das competências profissionais necessárias aos professores coerentes com as necessárias renovações no sistema educativo, advindos da emergência de uma nova configuração social que se convencionou chamar de sociedade da informação. Essa pesquisa pretende trabalhar de modo específico as observações de Perrenoud acerca das competências que um docente tem que possuir em relação ao uso das TIC's.

É oportuno, nesse momento colocar uma definição para TIC. O fato, entretanto, é que há certa confusão em relação ao tema, apresentaremos uma definição provisória a ser aprofundada: refere-se ao "conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que permitem a aquisição, produção, armazenamento, processamento e transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio" (Martinez, 2004, p.96). Assim, TIC é mais a tecnologia capaz de interligar dispositivos que os próprios instrumentos, embora eles sejam obviamente essenciais.

Perrenoud preocupa-se com os conhecimentos básicos que um docente deverá ter para a formação de competências na área das TIC's, ressaltando que não é necessário que o professor torne-se especialista em informática ou em programação (Perrenoud, 2000).

Ao privilegiarmos a formação das competências como objeto de estudo, tomamos como referencial teórico a noção de "competência" formulada por Perrenoud (1999, p.07). "competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles".

Berger Filho (1998, p.07) reafirma: "A construção destes esquemas de mobilização dos conhecimentos, das emoções e do fazer é a construção de competências". Logo, competência é a capacidade de mobilizar, integrar e comandar múltiplos conhecimentos cognitivos, que são construídos a partir de experiências práticas variadas e da interiorização de conhecimentos procedimentais. Não é apenas o conhecimento, é saber aplicar o conhecimento na realidade.



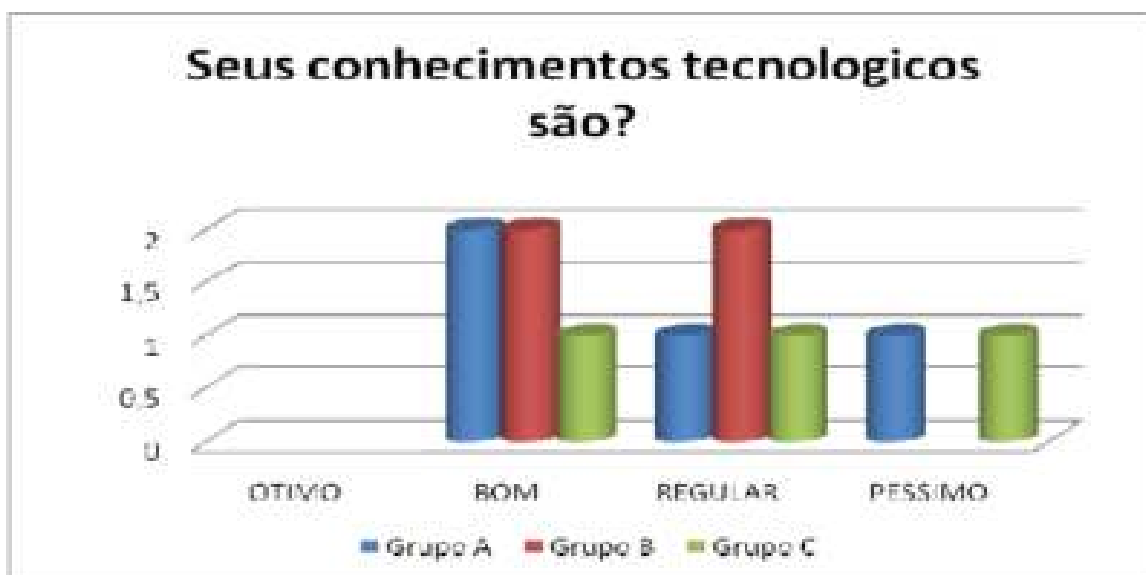
METODOLOGIA

Para essa pesquisa foram aplicados questionários com três grupos de professores, em três escolas distintas, sendo duas delas particulares de médio porte, e um grupo de professores de escola pública de tamanho semelhante. O grupo foi formado com quatro professores, não levando em consideração a disciplina lecionada, desde que fosse professor do ensino fundamental I.

O questionário aplicado ao grupo de professores foi dividido em quatro tópicos, como sugere a organização da argumentação de Perrenoud : (1) Utilizar editores de textos; (2) Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; (3) Comunicar-se à distância por meio de telemática; (4) Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

RESULTADOS

Como exposto na sessão metodologia, levamos em conta cinco aspectos ligados ao uso das NTICs, neste momento apresentaremos os resultados da pesquisa. Iniciamos com um aspecto subjetivo da questão: perguntamos ao professor como ele se auto-avalia em relação ao uso das ferramentas.



As demais perguntas serão agrupadas por eixo, seguindo a subdivisão por Perrenoud.

São elas:

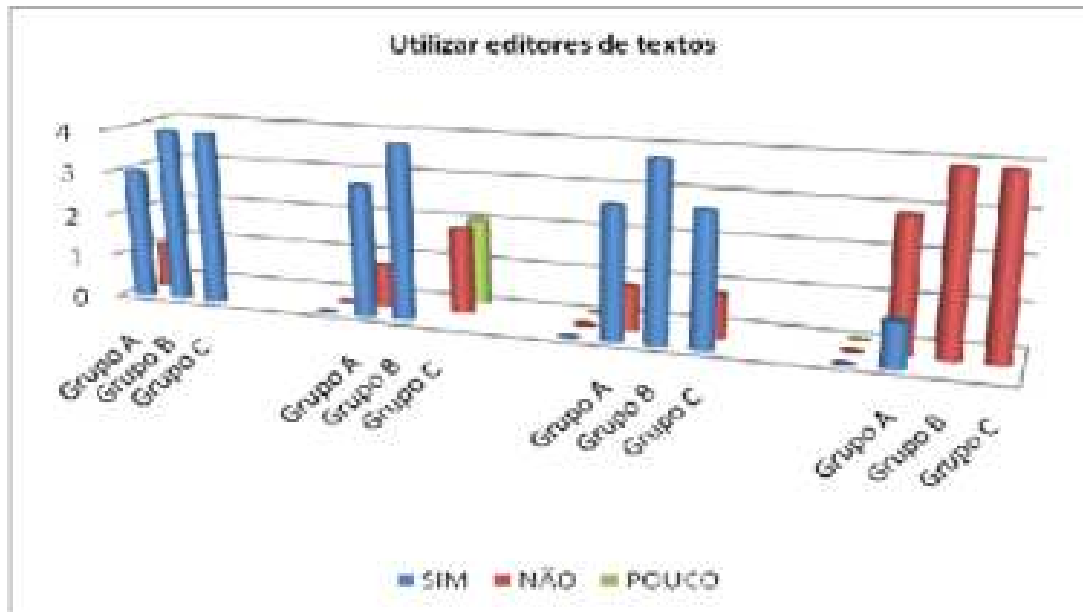
UTILIZAR EDITORES DE TEXTOS

Espera-se que o professor saiba dominar as ferramentas básicas de um editor de texto, e que construa a "capacidade de saber o que está disponível", ultrapassando a barreira do livro didático da sala de aula para o universo do hipertexto.

Nesse caso, o professor pode e deve pesquisar outras fontes e documentos que possam enriquecer a sua aula, enriquecendo a aula baseado no livro didático com as informações encontradas.

Outra maneira de trabalho seria pesquisar essas outras fontes junto com os alunos para que os mesmos possam dominar as ferramentas tecnológicas.





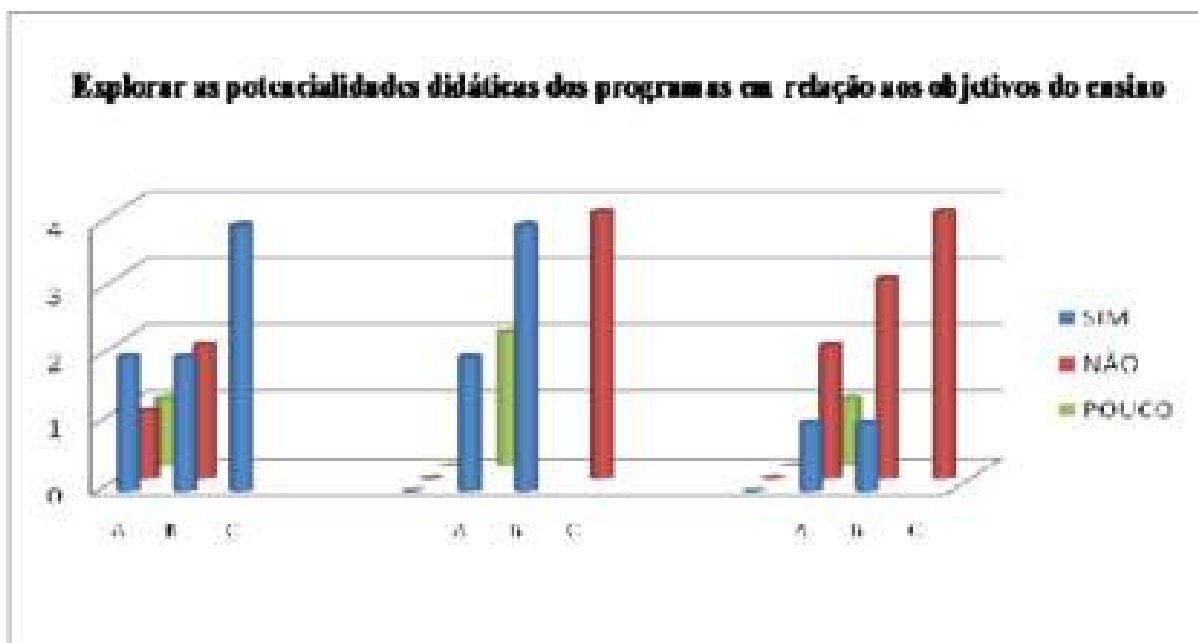
Podemos observar que a maior parte dos professores do grupo A e do grupo B já conhecer um editor de texto e realiza pesquisas de imagens e textos para realizar atividades pedagógicas. Já no grupo C eles argumentaram que as escolas publicas que trabalham ainda utilizam mimeógrafos, por isso não preparam fichas no computador. Porém notamos que nos três grupos que esse conhecimento tecnológico ainda não é usado junto com os alunos.

Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino

O professor poderá usar de dois tipos de softwares: os que são indicados por serem didáticos ou trabalhar com outros softwares que podem ter finalidades didáticas de acordo com sua utilização.

Espera-se minimamente que o professor tenha o conhecimento de alguns softwares didáticos e que ele seja alerta, critico e seletivo na hora da escolha dos softwares, que tenha a percepção de como utilizá-los com sua classe, com o objetivo de estimular a participação do aluno em sua aula e a familiarização desse com as ferramentas tecnológicas.

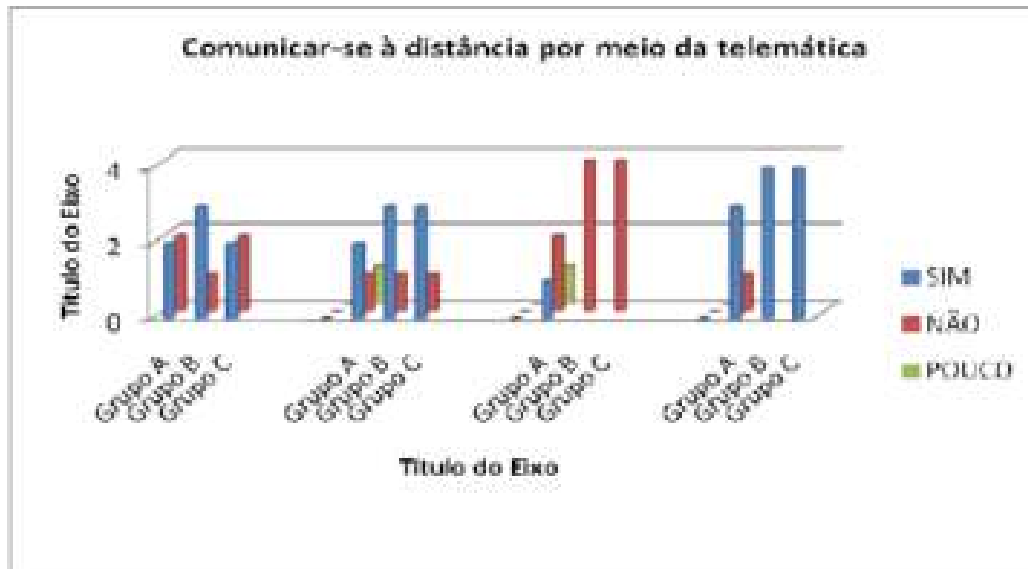
No que se trata de conhecimento de softwares educativos observamos que eles ainda



são pouco utilizados pelos professores do grupo A e do grupo B, deixando mais a cargo das "ditas" aulas de informática, já no grupo C nenhum dos professores trabalha ou trabalhou com softwares educativos, e ressaltam que na escola que lecionam ainda não tem professor de informática.

Comunicar-se à distância por meio de telemática

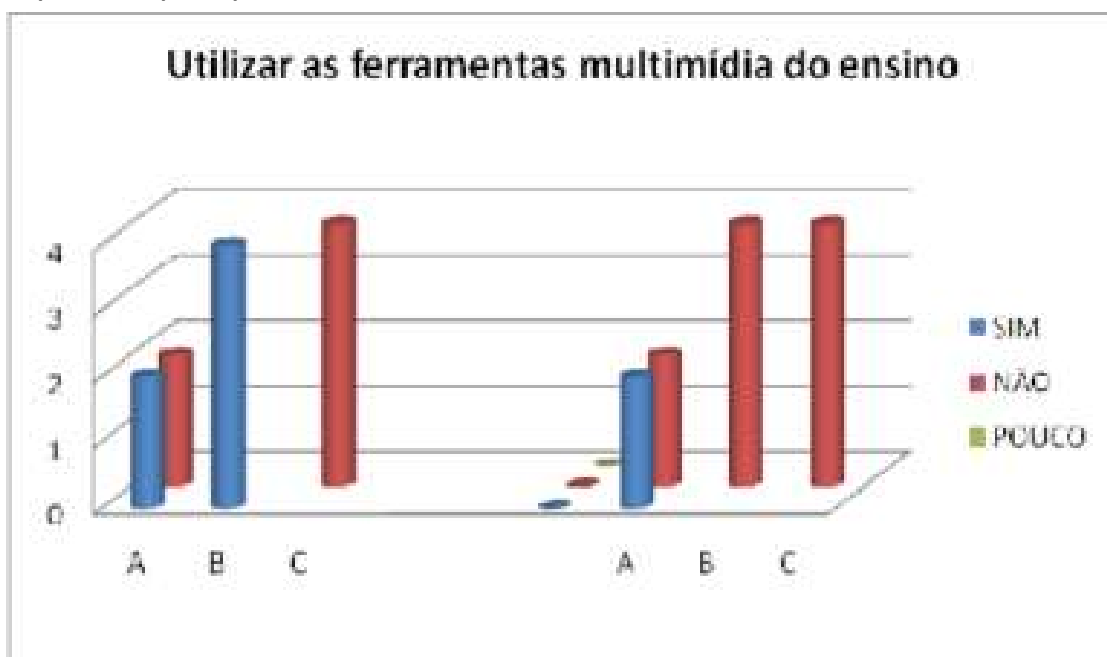
A expectativa é que o professor saiba lidar com as informações e documentos obtidos através de sites disponíveis via internet com discernimento, sabendo pesquisar, explorar e debater tais informações. Nesse tópico também se espera que o professor saiba comunicar-se, não só com as informações, mas também com outras pessoas inclusive com seus educandos construindo assim uma rede de comunicação.



Em relação a comunicação via internet em todos os três grupos de professores conhecem e utilizam essa ferramenta, seja em forma de e-mail ou Orkut (na grande maioria dos pesquisados); mais ainda verificamos que não utilizam essa ferramenta para conversar com alunos sobre suas áreas de conhecimento.

Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

Espera-se que o professor saiba utilizar instrumentos como o CD-ROM até simuladores



didáticos, fazendo uso das ferramentas multimídias em suas aulas como forma de internalizar o conhecimento passado pela aula convencional. Logo o professor deve além de saber utilizar tais instrumentos, saber onde encontrá-las.

Observamos que no grupo A e no grupo B utilizam ferramentas multimídias em suas aulas, mas podemos verificar que ainda não utilizam a internet para baixar músicas e filmes para suas aulas. Já no grupo B verificamos a não utilização por parte dos professores de ferramentas multimídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados indicam que grande parte dos professores utiliza editores de texto, porém ainda não introduziram em suas aulas. Os softwares didáticos são ainda pouco utilizados, na verdade, nos dados levantados aparece um expressivo desconhecimento de tais ferramentas educacionais. Observou-se que os professores já utilizam programas para comunicar-se via internet, mas ainda não se comunicam com seus alunos. Ressaltamos que os professores apesar de já conhecerem ferramentas de pesquisa na internet, ainda não utilizam para pesquisas de mídias que, tais como filmes ou músicas, possam ser ferramentas didáticas na sala de aula. De modo sintético, pode-se dizer que os instrumentos tecnológicos já chegaram na vida pessoal dos professores do ensino fundamental I. Entretanto, o uso da tecnologia não chegou de modo satisfatório a sala de aula.

AGRADECIMENTOS

A Marcos Dornelas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER FILHO, Ruy Leite. Formação Baseada em Competências numa Concepção Inovadora para a Formação Tecnológica. Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPEL, 1998.

MARTINEZ, G. J. (2004) Novas tecnologias e o desafio da educação. In TEDESCO, Juan Carlos (Org.) Educação e novas tecnologias. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de La Educación; Brasília: UNESCO, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Artmed editora. Porto Alegre, 2000.



OS DESAFIOS DA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Priscila Petrusca Messias Gomes Silva

INTRODUÇÃO

O desafio da inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino situado entre os discursos contidos no aparato legal e o cotidiano escolar, revela o peso histórico da exclusão social. Insucesso, abandono e exclusão escolar são percursos quase sempre indiciadores e potenciadores de exclusão social, constituem-se hoje como autênticos "buracos negros", pondo em causa a credibilidade e a eficácia dos modelos de desenvolvimento, e configurando-se a problemática da exclusão como centralidade reflexiva das políticas educativas e sociais.

A política de inclusão escolar definida conforme a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), intercede à colocação, no ensino regular dos portadores de necessidades educativas especiais, contudo as políticas públicas bem como as instituições escolares não têm contemplado em suas propostas pedagógicas as diversidades.

A Educação Inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos os estudantes a ter uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas, contudo a inclusão dos portadores ainda se configura como um problema grave e que precisa ser superado, tendo como objetivo final erradicar todas as modalidades de discriminação e promover a coesão social.

O estudo tem a intenção de discutir o valor da educação inclusiva no estado de Pernambuco na rede estadual e municipal para a humanização social, com a intenção de colaborar com os estudos já realizados e que ainda poderão surgir por outros autores, incluindo a possibilidade de adquirir mais conhecimento para os profissionais interessados.

REFERENCIAL TEÓRICO

As divergências existentes em torno da educação inclusiva requerem uma melhor análise das atuais políticas educacionais que contemplem as pessoas com necessidades educativas especiais, de maneira que não haja somente integrações, mas que de fato ocorra à inclusão.

O principal pressuposto da integração é que ocorra a interação, a pessoa com necessidades educativas especiais, qualquer que seja ela, com seus semelhantes nos ambientes naturais de sua comunidade. Para tanto, torna-se importante o respeito à individualidade, assim como um sentimento de identificação e pertencimento em relação ao grupo social culminando com a aceitação do indivíduo pelo grupo.

Segundo Sasaki (1997), conceitua inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na



sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Neste sentido Mazzotta (1998) reforça a ideia que no contexto da sociedade democrática que se pretende construir, têm que combater em defesa por uma educação de qualidade para todos, seja através da "escola democrática", da "escola para todos", da "escola compreensiva", da "escola integradora", ou da "escola inclusiva". Contudo o essencial é compreender que a concretização de educação com qualidade para todos depende de cada um e de todos, pois que a inclusão implica uma atitude de respeito ao outro como cidadão.

Segundo Paulo Freire (1996), é preciso rejeitar de qualquer forma estas atitudes discriminatórias, pois a prática preconceituosa ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente o democratismo.

Nesta perspectiva a educação inclusiva implica no envolvimento da sociedade como um todo, respeitando a individualidade e proporcionando que cada um seja sujeito na construção da aprendizagem, bem como cidadão apto ao exercício da cidadania.

METODOLOGIA

Este artigo é resultado de uma revisão bibliográfica, de natureza exploratória de forma quanti-qualitativa, que busca estabelecer uma correlação entre o valor da educação inclusiva para a humanização social. Como se fez necessário construir uma base de informações documentais, esta pesquisa foi desenvolvida com base em material já elaborado, através de dados secundários constituído principalmente de livros e artigos científicos. Contudo, o levantamento das informações se deu através do acesso no site do Ministério de Educação e Cultura. Os dados foram processados no Excel, em forma de planilhas e gráficos, baseando-se em métodos estatísticos, depois de analisados as informações, refinando os dados relevantes para delinear a importância da inclusão na rede estadual e municipal no estado de Pernambuco.

RESULTADOS

A inclusão escolar impõe o compromisso de produzir uma nova cultura, de compreender capacidades expressivas que não tinham sido previstas e de realizar ações humanistas, acolhendo o outro sem quaisquer preconceitos. No entanto, o Brasil tem avançado na luta pela real educação inclusiva, contudo em específico o estado de Pernambuco o avanço não é tão notório.

O estudo revelou de acordo com o Censo Escolar/MEC/INEP, que houve uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006, não deve esquecer que este crescimento só aconteceu pelo fato da inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais em classes comuns do ensino regular, porém observa-se uma estabilidade nas matrículas em escolas especializadas, de 293.403 em 1998 para 375.488 em 2006, com um crescimento pouco expressivo de 27,97% conforme demonstra o gráfico a seguir:



As matrículas de alunos portadores de necessidades educativas especiais na rede estadual e municipal no Brasil no ano de 2002 obtiveram um total de 133.816 alunos especiais matriculados, verifica-se um acréscimo de 245,8% no ano de 2008 tendo total de 462.718 alunos. Sendo que no estado de Pernambuco este crescimento foi pouco expressivo. No ano de 2002 verificou-se que Pernambuco tinha 10.010 alunos especiais matriculados nas redes estaduais e municipais, no ano de 2008 constatou-se que o estado apresentou 16.472 alunos especiais matriculados nas redes estaduais e municipais, de tal modo observa-se a evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos expressada no crescimento de apenas 6.462 alunos matriculados no período de 6 anos.

Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais										
	2002					2008				
	Total	Federal	Estad.	Municip.	Privad.	Total	Federal	Estad.	Municip.	Privad.
Brasil	337.897	788	76.762	57.054	203.293	426.718	*****	170.724	291.994	*****
Pernambuco	14.613	*****	6.736	3.274	4.603	16.472	*****	7.001	9.471	*****

Fonte: MEC/INEP/SEEC - Tabela: Produção Própria

Educação Especial *(Ano 2006)		
Pernambuco	*(10.491)	15.231
Estadual		6.431
Federal		0
Municipal		4.060
Particular		4.740

Fonte: MEC/INEP/SEEC - Tabela: Produção Própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível verificar através dos conhecimentos adquiridos com o estudo, a necessidade de políticas públicas que potencializem a relação de um trabalho profundo na construção de indicadores que possam viabilizar a análise destas políticas, como o redimensionamento da formação do professor, a organização curricular, organização da equipe de gestão, ações coletivas. Dessa forma, o trabalho de inclusão social compreende intervenção com a equipe escolar, os alunos incluídos, suas famílias a comunidade como um todo, deve-se implementar propostas de ação voltada a cada um dos elementos do processo inclusivo e para o êxito do processo da inclusão a formação continuada dos educadores e profissionais envolvidos no processo educativo são considerados de essencial importância.

A inclusão escolar nos impõe o compromisso de produzir uma nova cultura, de compreender capacidades expressivas que não tinham sido previstas e de realizar ações humanistas, acolhendo o outro sem quaisquer preconceitos.

A Educação Inclusiva requer interação entre os envolvidos no processo educativo, visando à totalidade, numa perspectiva global que contemple todos os alunos em suas necessidades individuais, isto requer uma proposta curricular articulada com a realidade tendo como resultado aprendizagens significativas, para a formação de um cidadão consciente e apto a exercer cidadania.



Faz-se necessário também e urgente que o projeto político pedagógico seja reavaliado constantemente visando às singularidades dos indivíduos, pois não basta assegurar o acesso à escola para todos, é fundamental ainda garantir a permanência e o sucesso destes educandos, sejam eles portadores de necessidades educativas especiais ou não.

Enfim, para esclarecimento do estudo, as discussões políticas não devem ter o âmbito partidário, mas sim no sentido conceitual de possibilitar o acesso para todos, não focando as ações em apenas determinados grupos sociais, ou seja, somente apresentando uma forma de inclusão/exclusão, pois o excluído de hoje não é o mesmo de amanhã, de ontem, e a cada processo teremos um olhar, uma ação e uma perspectiva totalmente diferenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Números da Educação Especial no Brasil. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 13 jul. 2009.

_____. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994

MAZZOTA, M.J.S. Fundamentos da Educação Especial. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo. Cortez, 1996.

SASSAKI, R.K. Inclusão construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: wva 1997.



"CIDADANIA": O QUE É ISSO?

Rafaela da Costa Gomes

INTRODUÇÃO

A questão da cidadania no Brasil é um tema em permanente discussão, embora muitos autores discutam a respeito, entre eles: Ferreira (1993); Gadotti (2001); Gohn (2005), muito se tem que construir.

A preocupação em aprofundar tal questão partiu inicialmente de um projeto de pesquisa que nos deu a possibilidade de conhecer a realidade da escola pública enquanto espaço de construção da cidadania. Ao longo do seu desenvolvimento foram discutidas diferentes temáticas, mas, a cidadania em específico, nos estimulou a realização de um novo estudo.

Investigar a temática "cidadania" na perspectiva atual, em que a discussão acerca dos direitos humanos está em evidência na sociedade, é de extrema relevância.

O presente artigo encontra-se desenvolvido em quatro partes. No primeiro momento foi feita uma trajetória histórica com a intenção de abordar a temática "cidadania" em diferentes épocas e contextos.

No segundo momento foram ressaltadas as concepções de alguns autores entorno do tema também e, a partir disso, no terceiro momento realizamos uma discussão mais enfática sobre a necessidade de definir cidadania amplamente. No quarto momento, finalmente, a escola se apresenta como importante aliada na luta por uma formação mais completa que valorize a compreensão da cidadania de forma globalizada.

Nesse sentido buscamos identificar as concepções de cidadania que os sujeitos, com níveis distintos de escolarização, têm no seu cotidiano, assim como, discutir e relacionar tal entendimento acerca da temática à escolaridade dos entrevistados. A partir disso, perceber a compreensão do tema em debate considerando seu percurso histórico com ênfase no contexto atual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Se fizermos uma retrospectiva com foco no significado da palavra cidadania, observamos que essa discussão persiste há algum tempo.

A palavra cidadania vem do latim e significa "civitas", que quer dizer cidade. Em Roma se usava o termo cidadania para indicar a situação política das pessoas e os direitos que elas tinham ou poderiam exercer na sociedade.

A partir da concepção Romana foram adotados outros conceitos de cidadania, como por exemplo, na França no século XVIII. Nesse sentido, a cidadania sempre esteve presente em diferentes discursos e contextos.



Nessa perspectiva, muitos autores se propuseram a buscar definições amplas sobre cidadania. Apesar da sua grande trajetória histórica, a sociedade brasileira passou a incorporar de forma enfática essa questão a partir dos anos 80, direcionando seu interesse não só aos direitos individuais, mas também coletivos. Quando nos referimos às mudanças positivas proporcionadas pela ampla discussão sobre essa temática a partir dessa década, notamos que o lado positivo da questão da cidadania, como afirma Gohn (2005), foi o de ter elaborado uma concepção moderna, buscando construir e/ou aprimorar canais de representação. Dessa forma, não ter se contentado com a concepção estreita de cidadania restrita ao voto, em nível político.

Delimitar o conceito de cidadania é muito complexo devido a grande variedade de concepções que tem emergido, assim como as diferentes circunstâncias políticas, sociais e econômicas que influenciam constantemente sua teoria e a sua prática. Para Gadotti (2001), cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.

As diversas transformações ocorridas na concepção da cidadania nos levam a refletir como os avanços sociais possibilitam mudanças na visão desta. Porém, a sociedade na qual nos inserimos deturpa essa realidade impedindo, portanto, a manifestação da cidadania em suas variadas formas, restringindo seu conceito. Ou ela se caracteriza como algo imposto. Nesse sentido, Gohn (2005) afirma que a cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, ela se constrói como um processo interno, no interior da prática em curso, como fruto do acúmulo das experiências produzidas. Nesse sentido, se a cidadania não representa em suma algo imposto, ela é algo em permanente construção. Não podemos ficar passivos às múltiplas decisões tomadas a nossa volta, é nossa responsabilidade intervir e participar ativamente das questões sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas no país.

Nesse novo contexto social fica evidente que precisamos entender a cidadania na sua globalidade no sentido de não restringi-la a uma única esfera. O conceito de cidadania também é organizacional, sociológico, cultural e econômico, além de político. Compreendendo a cidadania na sua amplitude, estaremos contribuindo para um espaço mais justo e democrático, que favoreça a participação ativa do cidadão.

METODOLOGIA

A pesquisa se caracterizou como qualitativa que de acordo com Mazzotti & Gewandsnajder (2002), por serem mais flexíveis que as quantitativas, não admitem regras precisas. Além disso, as investigações qualitativas diferem das demais quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto.

Sujeitos:

Os sujeitos foram 30 pessoas escolhidas em diferentes espaços sociais, tais como: ruas, praças, instituições de ensino, de acordo com os seguintes critérios:

1. Ter sido ou ser aluno de escola pública;
2. Ser de níveis diferentes de ensino: fundamental e superior;
3. Aceitar participar da investigação.

Instrumentos:

Utilizamos entrevistas estruturadas feitas com a participação de trinta sujeitos, dos quais, dez com ensino fundamental concluído, dez cursando o ensino fundamental e dez com o nível superior concluído. Todos os sujeitos entrevistados cursaram ou estão cursando os níveis



descritos acima em instituições públicas de ensino, tal escolha deu-se pelo fato do Centro de Educação priorizar o ensino público em suas diretrizes.

O método da entrevista estruturada foi escolhido com a intenção de obter de forma sintética e objetiva a concepção dos diferentes sujeitos acerca da temática em questão. Buscamos, nesse sentido, a utilização de estratégias que não induzisse o entrevistado, mas que obtivesse dele respostas com a maior clareza possível. Fizemos uso de uma pergunta, apenas, relacionada aos objetivos. A pergunta foi abrangente e favoreceu diferentes pontos de vista.

Os sujeitos foram inicialmente abordados e perguntados sobre sua escolarização, logo após, se estavam cursando ou haviam cursado o fundamental e/ou superior em uma instituição pública, posteriormente se estavam interessados em participar da investigação. A partir disso, foi feita a seguinte pergunta: o que você entende por cidadania? A pesquisa foi feita com sujeitos de níveis distintos de escolaridade, o que possibilitou visões diferenciadas sobre o tema proposto.

Análise dos dados:

Os dados foram analisados considerando o referencial teórico adotado como suporte.

RESULTADOS

Dessa forma concluímos que a maioria dos sujeitos com nível fundamental incompleto não souberam responder o que é cidadania. Os que foram capazes de fornecer uma definição para a temática tiveram respostas muito restritas, relacionadas apenas aos deveres de uma pessoa na sociedade. Pressupomos que os sujeitos com o fundamental completo, responderam a partir do conhecimento de mundo que possuíam, suas experiências de vida. Os entrevistados com o nível superior completo, apresentaram respostas diversificadas. Entretanto, a maior parte dos entrevistados limitou o conceito de cidadania aos direitos e deveres, mesmo com respostas mais elaboradas e estruturadas que as dos outros níveis de ensino.

Nesse sentido observamos que a ausência de compreensão mais ampla sobre cidadania se acentua no fundamental, principalmente entre alunos que ainda não concluíram esse nível de ensino. Supomos que ao concluir esse nível, o sujeito passa a ter um entendimento menos restrito, devido a sua atuação mais ampla na sociedade. Momento em que ele começa a relacionar cidadania às coisas e às situações experienciadas na sua rotina de vida. No trabalho, na família, com os outros sujeitos.

Ao chegar à universidade, deduzimos que a discussão entorno das questões sociais se ampliam e tornam mais fácil a compreensão da cidadania, porém insuficiente ainda para o ideal que almejamos. A concepção de cidadania se amplia entre as pessoas com o superior completo, mas ainda se mostra insatisfatória.

É importante ressaltar a fala de um dos sujeitos, que ao ser perguntado sobre cidadania, afirmou que a concepção que alguém possui sobre o tema também está atrelada ao seu nível de instrução. Essa afirmação nos remete a ideia de cidadania proposta por Ferreira (1993), quando diz que o conhecimento intelectual é um dos pressupostos na formação do cidadão.

Nesse sentido, o conhecimento intelectual aparece como suporte para a formação da cidadania.

Em contrapartida, não podemos afirmar que apenas sujeitos com nível de instrução elevado são capazes de fornecer uma definição para a cidadania. Porém, como nos mostra os dados, poucos indivíduos com nível fundamental incompleto apresentaram alguma definição



completa para a temática em questão. Observamos, portanto, que dos 30 sujeitos entrevistados, 8 não souberam definir cidadania, 6 deles com nível fundamental incompleto. Um quantitativo alto considerando a vasta discussão acerca do tema atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir cidadania frente à realidade social na qual estamos inseridos representa um desafio para muitos. Um país em que a manutenção de um sistema baseado na exaltação do capital e a educação de qualidade que deveria ser destinada a todos é restrita aos indivíduos com poder aquisitivo privilegiado, não poderá atuar em favor de uma concepção de cidadania que não favoreça seus principais interesses. A valorização do capital se sobrepõe à valorização humana.

Nesse sentido, a escola se configura como grande aliada no processo de formação e transformação dos sujeitos que nela se inserem se for capaz de partir de uma visão menos reduzida da educação. A cidadania nas escolas geralmente é trabalhada apenas, como tema transversal, o que reforça a concepção da temática estritamente ligada aos direitos e deveres políticos do cidadão. Não é essa a escola que formará sujeitos conscientes do seu papel social. Essa forma minimalista de conceber cidadania contribui, entretanto, para reproduzir o que já está posto. A cidadania não se restringe aos direitos e deveres, assim como não termina após o voto. Ela deve estar sempre em construção na sociedade.

Não basta apenas trabalhar ações cidadãs nas salas de aula, ou na escola como um todo. Os alunos precisam ter clareza no seu significado para que possam utilizá-la na sua própria vida e perceber que a cidadania não está longe dele. Seu cotidiano está repleto de atitudes que culminam no exercício da sua cidadania constantemente. Ciente do seu papel, como também das suas possibilidades e limites no convívio social, qualquer indivíduo terá grandes oportunidades de transformar o que foi feito e consolidar de forma efetiva algo inovador que beneficie a todos igualmente.

Se ainda não chegamos a um ideal de cidadania é porque não fomos capazes de informar e formar verdadeiros cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRA, Nilda Teves. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: novas fronteiras, 1993.
GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
MAZZOTTI, Alda Judith Alves & GERWANDZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.



PROJETO CLICIDADÃO INCLUSÃO DIGITAL NO ESPAÇO CIÊNCIA: ESTUDO DE CASO NO BAIRRO DE SANTO AMARO - RECIFE/PE

***Rita de Cássia Azevedo dos Santos, Edilena
Albuquerque Vieira, Iolanda Nunes Goulart,
Jamerson Lopes Praxedes, Maria Betânia Amaral
Rodrigues de Almeida Virões***

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende focar nas contradições sociais por meio da desigualdade do conhecimento, a partir de um estudo de caso que teve por objetivo demonstrar a relevância das Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC's e sua contribuição no intuito de promover a inclusão digital associada a inclusão social para a população de baixa renda do entorno geográfico do Espaço Ciência, tendo como área de estudo principal o Bairro de Santo Amaro - Recife/PE.

O estudo tem como objeto de análise o Projeto CLICidadão, desenvolvido dentro do Espaço Ciência - Museu de Ciência, subordinado a Ação Social do Museu. Este tem por objetivo principal ampliar as perspectivas da melhoria da qualidade de vida de adolescentes e jovens de comunidades de baixa renda, oriundos de Escola Pública, através da discussão de atitudes de respeito e preservação ao Meio Ambiente, de um olhar diferenciado sobre suas relações com o meio social, de um contato lúdico e atrativo com a ciência e utilizando a Informática/Internet para ampliação e sistematização de suas reflexões.

A escolha do bairro deu-se pelo fato do projeto CLICidadão ter iniciado com um público alvo morador deste bairro. Outro fator da escolha do local se dá porque a maioria dos sujeitos pesquisados tem aí seu domicílio.

REFERENCIAL TEÓRICO

Há uma necessidade de compreender, historicamente, os aspectos fundantes, ou antecedentes, do que chamamos sociedade da informação (SI). A história da sociedade da informação se confunde com a história da sociedade pós-moderna, a história da revolução da tecnologia da informação e com a história da sociedade do conhecimento. O que existe de comum entre elas é a nova relação homem, máquinas e conhecimentos.

Ao longo do século XX, a relação do homem com a técnica e a tecnologia sofre profundas alterações, motivadas pelas duas guerras mundiais, pela industrialização do ocidente, preservação e transmissão do conhecimento.

O surgimento do termo "Sociedade da informação" se deu na década de 70, especialmente nos EUA e Japão, no âmbito de discussões sobre o que seria a "sociedade pós-industrial" e quais seriam suas principais características (TAKAHASHI, 2002, p.2). Os formuladores de políticas naquele momento passaram a perceber que a informação estava



desempenhando um papel cada vez mais importante não somente em setores econômicos, mas também na vida social, cultural e política da sociedade.

A sociedade da informação foi criada em cenário essencialmente pós-moderno, informático, onde o indivíduo percebe a angústia diante do impacto gerado pela velocidade com que a tecnologia tem evoluído e disponibilizado a informação, principalmente com os meios de comunicação como a televisão e a internet. Há três elementos que podem alinhar a introdução da sociedade da informação: a reestruturação produtiva, a evolução tecnológica e a reorganização política. Para Giannassi (1999, p. 21) "a definição mais comum de Sociedade da Informação enfatiza as inovações tecnológicas. A idéia-chave é que os avanços no processamento, recuperação e transmissão da informação permitiram aplicação das tecnologias de informação em todos os cantos da sociedade, devido a redução dos custos dos computadores, seu aumento prodigioso de capacidade de memória e sua aplicação em todo e qualquer lugar, a partir da convergência e imbricação da computação e das telecomunicações".

Tecnologia, segundo Bell (1973, p. 171) é o uso de conhecimento científico para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível. A evolução tecnológica possibilitou criar mecanismos para que determinados conhecimentos fossem reproduzidos de maneira mais rápida. Em relação às revoluções tecnológicas Castells (2000) destaca que "o registro histórico das revoluções tecnológicas (...) mostra que todas são caracterizadas por sua penetrabilidade, ou seja, por sua penetração em todos os domínios da atividade humana, não como fonte exógena de impacto, mas como o tecido em que essa atividade é exercida".

METODOLOGIA

A didática empregada partiu primeiramente de visitas ao Espaço Ciência para conhecer in loco o projeto estudado a partir de literatura específica sobre programas sociais, desenvolvidos dentro de Museus de Ciência e sobre o Projeto em pauta, visita ao site do Espaço Ciência, com maior atenção à área social e leitura do Projeto e seus relatórios de atividades, no período de 1998 a 2007.

A segunda etapa do estudo de caso foi a seleção dos egressos do Projeto a serem questionados, partindo de dois critérios: 1º) ex- alunos do Projeto CLICidadão que desempenhem alguma função dentro do Museu, com remuneração ou estágio voluntário; 2º) ex-alunos, que já tenham tido alguma experiência de trabalho - acima de 16 anos, eleitos a partir do banco de dados do Projeto.

Com os ex-alunos selecionados, partimos para a aplicação do questionário visando saber o impacto do projeto na vida de cada sujeito envolvido. A partir da seleção dos sujeitos, foi aplicado um questionário com 15 ex-alunos do projeto. O questionário continha oito questões objetivas e duas questões subjetivas para cada sujeito escolhido para a realização da pesquisa, onde os mesmos responderam individualmente.

Dos sujeitos questionados, 07 desempenham atividades remuneradas (bolsas) dentro do Espaço Ciência. Os oito questionários restantes foram aplicados dentro de Santo Amaro, nas comunidades de Ilha Santa Terezinha e Beco dos Casados, com ex-alunos do Projeto, partindo do pré-requisito de ter tido uma experiência no mercado de trabalho.

RESULTADOS

Dos dados coletados a partir da aplicação dos questionários, podemos obter os seguintes resultados:



Dessa forma, como problema de pesquisa, indaga-se: além de divertir, o cinema brasileiro também pode instruir e ser utilizado como recurso didático em sala de aula?

<p>Na primeira questão:</p> <p>Objetivo do Projeto</p> <p>58,28 % consideram ótimo</p> <p>39,96% consideram bom</p> <p>6,66% consideram regular</p> <p>0% consideram ruim</p>	<p>Na segunda questão:</p> <p>Conteúdo abordado</p> <p>46,62% consideram ótimo</p> <p>58,28% consideram bom</p> <p>0% consideram regular</p> <p>0% consideram ruim</p>	<p>Na terceira questão:</p> <p>Metodologia adotada:</p> <p>66,6% consideram ótimo</p> <p>19,98% consideram bom</p> <p>13,32% consideram regular</p> <p>0% consideram ruim</p>
<p>Na quarta questão:</p> <p>Qualidade do material utilizado:</p> <p>39,96% consideram ótimo</p> <p>39,96% consideram bom</p> <p>19,98% consideram regular</p> <p>0% consideram ruim</p>	<p>Na quinta questão: Aquisição de novos conhecimentos:</p> <p>59,94% consideram ótimo</p> <p>33,3% consideram bom</p> <p>6,66% consideram regular</p> <p>0% consideram ruim</p>	<p>Na sexta questão: Possibilidade de aplicação prática dos novos conhecimentos:</p> <p>46,62% consideram ótimo</p> <p>46,62% consideram bom</p> <p>6,66% consideram regular</p> <p>0% consideram ruim</p>
<p>Na sétima questão: Tempo de duração do Projeto:</p> <p>19,98% consideram ótimo</p> <p>73,26% consideram bom</p> <p>6,66% consideram regular</p> <p>0% consideram ruim</p>	<p>Na oitava questão: Atuação dos Monitores:</p> <p>53,28% consideram ótimo</p> <p>26,64% consideram bom</p> <p>19,98% consideram regular</p> <p>0% consideram ruim</p>	

No que se refere à primeira questão aberta: "Qual a importância de ter participado do Projeto CLICidadão?"

Todos os alunos questionados têm consciência da importância de adquirir novos conhecimentos e dão uma ênfase grande ao contato com o computador. Muitos ressaltam os conteúdos agregados ao projeto, citando Meio Ambiente, Cidadania, Gênero, entre outros, como podemos perceber no relato de um dos sujeitos questionados:

Sujeito 1(ex- aluno, atualmente bolsista do Espaço Ciência): "Ganho de novos conhecimentos e visão diferencial dos conceitos abordados, modo prático de repassar conhecimentos".

Alguns ex-alunos que estão há mais tempo dentro da instituição, têm uma visão ampliada sobre a sua participação no Projeto e os desdobramentos dessa atividade, que repercutiram de maneira significativa em suas vidas, a exemplo de ingresso em cursos universitários e salários (em forma de bolsas) que fazem a diferença na qualidade de vida desses jovens e alguns já em idade adulta:

Sujeito 2(ex-aluno, atualmente bolsista do Espaço Ciência) : "Participar do Projeto abriu novos horizontes na minha vida, pois aprendi informática e informações sobre como melhor preservar o meio ambiente. Obtive também minha primeira oportunidade no mercado de



trabalho e realizei um curso superior".

Quanto a segunda e última questão aberta do questionário aplicado: Você acha que o curso tem alguma influência na sua prática profissional hoje? De que forma?

Todos os que responderam ao questionário foram unânimes em fazer uma relação direta com o desempenho de suas atividades profissionais atuais e a base obtida no Projeto, como podemos perceber pela resposta obtida:

Sujeito 3(ex- aluno, atualmente bolsista do Espaço Ciência): "Sim, pois utilizo a informática como uma das ferramentas diárias de trabalho".

Podemos, perceber que alguns já estão bastante envolvidos com o trabalho que hoje desempenham dentro do próprio Espaço Ciência. Outros ainda ampliam essa relação, projetando para uma esfera maior, que extrapola o lado profissional e entra no âmbito pessoal, atrelando a questão da informação para buscar os sonhos e como conseguinte uma melhor qualidade de vida:

Sujeito 4(ex- aluno, atualmente bolsista do Espaço Ciência) : "Hoje pude compreender que para um sonho tem que ter um objetivo, para ter objetivo tem que ter como base informações e fazer delas instrumentos para sua vida. Nos projetos nos quais participei no EC, ampliaram minha mente em relação as áreas da minha vida..."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos projetos de inclusão digital o mais importante deve ser o foco na promoção da habilidade das pessoas em utilizarem os aparatos técnicos para sua melhoria social e de sua comunidade. A comunidade deve procurar ter como iniciativa estar sempre envolvida com o processo para que ela se aproprie de forma adequada dos benefícios da inclusão digital e da continuidade dos projetos.

Com o projeto de inclusão digital CLICidadão foi possível verificar várias experiências e a sua importância em transformar em cidadãos responsáveis e comprometidos com a sociedade, jovens de comunidades do entorno geográfico do Espaço Ciência, que busca não somente ofertar cursos de informática para sociedade local, mas também conscientizar os alunos para relevância do assunto, para as mudanças que um projeto de inclusão podem trazer para a sociedade, além de se aproximar das comunidades e cumpra um dos seus objetivos de ser uma instituição com responsabilidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELL, Daniel. O advento da sociedade pós-industrial. Uma tentativa de previsão social. São Paulo. Cultrix, 1973.
Communication Rights in the Information Society. Disponível em : <http://www.cidade.usp.br/arquivo/artigos/index1002.php>. Acesso em 11 abril de 2008
- CASTELLS, Samuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra. 1999.
- GIANNASI, Maria Julia. O profissional da informação diante dos desafios da sociedade atual. Brasília, 1999. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília.
- TAKAHASHI, T (org.) Livro Verde - Sociedade da Informação no Brasil. Brasília: MCT, 2000.



CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM: DA IMAGINAÇÃO AO VIRTUAL

Rosineide dos Santos Pessoa

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas as quais valorizam a leitura e a escrita tornam-se ferramentas fundamentais para o desenvolvimento intelectual. Os recursos computacionais vieram para ajudar estas práticas, entre elas a produção de objetos de aprendizagens como os livros virtuais. Diferente das práticas instrumentalistas, professoras do ensino fundamental de Olinda adotam e estimulam essas produções como uma via de diálogo entre a tecnologia e a imaginação das crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO

Baseados nos escritos de Emília Ferrero (2001), Paulo Freire (1996) e Lévy Pierre (2001), esta pesquisa busca analisar as produções de crianças de uma turma da educação básica, na criação e redação de histórias infantis usando o computador e a câmera filmadora nas suas produções. Supõe-se que estas práticas permitem conhecer melhor o diálogo entre as ferramentas tecnológicas e a imaginação das crianças no chamado "mundo virtual". Este diálogo ocorre entre o conhecimento construído e a leitura de mundo de cada uma das crianças envolvidas quando estas se contrapõem a posição hegemônica da tecnologia educacional de máquinas como transferidoras de conteúdos.

METODOLOGIA

Neste estudo procura-se analisar a partir das construções dos objetos de aprendizagem, ou seja, as elaborações e produções das crianças qual o limiar entre o virtual e o imaginário. O projeto inicial que deu origem foi elaborado e está em fase de aplicação na Escola Recanto da Arte e do Saber (Olinda/PE). A amostra esta sendo composta pela produção de 18 crianças do 2º ano do 1º Ciclo envolvendo atividades de promoção de leitura e recontagem de histórias infantis por um período de 20 aulas. As atividades sempre são acompanhadas pela professora da turma autora do projeto. As primeiras atividades propostas estão sendo realizadas a partir de dinâmicas de grupo, leitura de contos infantis e fábulas, lendas e temas diversos do dia a dia. Envolvem também produção textual oral e escrita, desenhos, pinturas e produção de painéis. Em seguida, as crianças, usando o computador, confeccionam o livro virtual com suas produções e fazem a gravação das narrativas destas mesmas histórias.

RESULTADOS

Os primeiros resultados indicam uma mudança denominada por Postman (1994) como



ecológica, ou seja, aquela que reorganiza todas as relações existentes entre os indivíduos. Esta mudança refere-se tanto na prática pedagógica como na forma das crianças criarem ou recontarem as histórias. Novos elementos foram atribuídos e novas concepções foram exibidas. Durante o processo de produção, observou-se, por exemplo, as cores dos desenhos expressavam os sentimentos dos personagens assim como o uso de cores frias ou quentes de acordo com a personalidade de cada um. Nas narrativas de suas histórias as crianças perderam a timidez e superaram o medo de estar em frente de um microfone. Tendo como pano de fundo a sala de aula onde o subjetivo construído pelas crianças e exibido nas suas produções, revelou pontos comuns entre as identidades individuais e as coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transportar-se para o mundo do outro ou trazer o outro para um mundo criado, inventivo e imaginado é usar poderes nunca antes experimentados pelas crianças envolvidas no projeto. Entretanto, o grande sucesso dos meios de comunicação e de informação pode funcionar como uma fuga da realidade cotidiana. Entender esta circunstância é importante para avaliar a prática e o andamento de um desempenho satisfatório para a construção do conhecimento e a relação deste mesmo conhecimento com a vida cotidiana. Foi estabelecida a pedagogia da interação em torno da aprendizagem. As crianças comprovaram que ouvir as histórias é muito mais divertido do que ler a linguagem simbólica escrita. Todavia, os dados apontaram que para estas mesmas crianças recontar as histórias ou criarem novas usando o computador é muito mais envolvente. Aplicar o uso do computador nesta fase da educação infantil é fazer do mundo virtual a concretização do mundo da particular imaginação. Os fundamentos interativos utilizaram recursos simbólicos vinculados aos conceitos científicos da leitura e da escrita. O computador e seus recursos serviram também para estimular a escrita, apurar os movimentos motores e estreitar as relações entre as crianças, a professora e o conteúdo.

Agradecimentos

Prefeitura Municipal de Olinda - Secretaria de Educação de Olinda- DTECI/NTECI

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferreiro, Emilia (2001) - Reflexões sobre alfabetização: Tradução Horácio Gonzales (et. al), 24. ed. atualizada- São Paulo: Cortez -(Coleção Questões da Nossa Época; v. 14) 2001.
- Freire, Paulo (1996) - Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa - São Paulo: Paz e terra, 1996 .
- Postman, Neil (1994), Tecnopólia - quando a cultura se rende à tecnologia, trad., Lisboa: Difusão Cultural.
- Lévy, Pierre (2001), O que é o Virtual, trad., Coimbra: Quarteto.



MÍDIAS SOCIAIS: MECANISMO DE APOIO E COMUNICAÇÃO EM CURSO EAD

*Rosineide dos Santos Pessoa, Aurea Maria
Carlos e S. R. Melo*

INTRODUÇÃO

É fato que dentre as diversas interfaces colaborativas da web 2.0 as mídias sociais vêm ocupando seu espaço também no campo da educação. A presente investigação busca analisar o uso das mídias sociais como ferramentas comunicacionais em um curso de formação na modalidade EAD, no município de Olinda. Nesta investigação as autoras e também tutoras, do curso de tecnologias na educação - CTE-120h - analisam tais ferramentas como promotoras da interação entre os cursistas. A pesquisa de cunho qualitativo já apresenta as primeiras conclusões, relacionadas ao resgate de alguns cursistas que haviam desistido do curso, além de contribuir para estreitar e efetivar a comunicação entre os cursistas entre si e as tutoras. No caso do curso de tecnologias na educação, as adoções dessas mídias sociais justificaram-se diante das dificuldades comunicacionais ocorridas no ambiente E-proinfo. Esta adoção teve como objetivos didáticos integrar os alunos dentro destas novas lógicas de escritas e leitura destes recursos, além de apresentar estas ferramentas integradoras como instrumentos passíveis de serem usados no cotidiano escolar. Seu emprego também objetivou a promoção de trocas intelectuais, sociais e afetivas. Nesta análise foi considerado a concepção de Mídias Sociais e seu emprego na educação. Por conseguinte, identificar a prática de três tutoras e suas respectivas turmas no uso de mídias, como: Youtube, Orkut, e Google Docs e outras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Castells (2002), as redes mundiais atribuem uma nova morfologia social das sociedades e a difusão da lógica de redes modifica, de certo modo, os processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Deste modo, segundo escreveu Pinho (2003), a internet permite uma comunicação aberta e dialógica, onde há o estabelecimento de relacionamentos mais próximos, permanentes e duradouros entre organização e os diversos públicos que a constituem e com ela interagem. Devido a essa expansão, as redes sociais se tornam cada dia um canal mais importante, que possibilita a interação e manifestação dos mais diversos tipos de públicos. Sobre o conceito de interação, Primo (2005), afirma que "é uma ação entre os participantes de um encontro. Ou melhor, o foco do encontro não fica restrito somente ao chamado "emissor", e sim uma relação entre diversos pares e os meios de comunicação que com suas manifestações fazem uma comunicação de todos para todos. As redes sociais virtuais funcionariam por meio da interação social. Onde se busca conectar pessoas e proporcionar sua comunicação e, portanto, podem ser utilizadas para forjar laços sociais (DAMBRÓES e REIS, 2008). Fica então evidente o vasto uso da internet no processo ensino aprendizagem e a realização de cursos na modalidade EAD. Por sua vez, dentre as inúmeras mídias contidas na web 2.0 e sua integração midiática nas diversas modalidades de ensino presenciais e semi-presenciais. Mídias sociais chegaram como instrumentos de comunicação necessários



para o desenvolvimento de um novo tipo de relação entre educadores e educandos. Fazer uso dessas mídias permite a formação das chamadas comunidades dinâmicas de aprendizagem (Campos, Roque e Amaral, 2007). Entretanto, cabe ao tutor adquirir uma constante predisposição a aprender e permitir que seus colaboradores assumam o protagonismo de sua aprendizagem. As diversas mudanças de paradigmas educacionais vêm para atender o atual perfil dos estudantes (Oliveira, Lima, Novaes & Pessoa, 2007) inclusive dos estudantes dos cursos EAD.

METODOLOGIA

Da população 41 cursistas e 6 tutores, foi composta a amostra de 3 tutoras e 24 alunos de 3 turmas do curso de CTE-120 que freqüentam o Ambiente Virtual de Aprendizagem. A escolha deveu-se pela facilidade de coleta de informações, pois, os pesquisados são respectivamente cursistas das turmas e autoras desta investigação. A pesquisa de natureza qualitativa obteve os dados por meio dos instrumentos de Coleta de direta com os tutores e cursistas, através das entrevistas e do acesso de suas páginas pessoais e blogs. As entrevistas objetivaram investigar os tipos de aplicações das Mídias Sociais na aprendizagem e seu emprego na comunicação entre os envolvidos. Os depoimentos colhidos das três tutoras e dos cursistas se deram nos encontros presenciais, contatos via AVA/e-proinfo, nas mensagens dos blogs, nas páginas pessoais e durante as oficinas realizadas no primeiro módulo do curso de CTE por um período de 2 meses. Diante dos relatos sobre as dificuldades surgidas no ambiente e-proinfo, iniciou-se a identificação dos cursistas que possuíam e aqueles que construíram uma página nestes sites após iniciarem o primeiro módulo do curso. Análise e avaliação da freqüência de uso, objetivos e propósito de uso pelos cursistas e tutoras foram registrados para posterior categorização. A tabela abaixo exhibe o número e o percentual das categorias analisadas:

TABELA 01 - Categorias avaliadas e analisadas na pesquisa sobre o uso de mídias sociais no curso de CTE-120

TURMAS	Nº. DE CURSISTAS QUE FREQUENTAM	FAZ USO DE MÍDIAS SOCIAIS		MÍDIAS SOCIAIS			
		SIM	NÃO	ORKUT	MSN	GOOGLE DOCS	* OUTRAS
1A	7	7	-	5	6	6	4
2A	10	10	-	8	8	6	6
3A	7	5	2	5	7	4	2
TOTAL	24	22	2	18	21	16	12
Nº. EM PERCENTUAIS		92%	8%	75%	88%	67%	50%

FONTE: Pesquisa direta

*Na categorias outras foram citados: Sonico, Hi5, Tagged, Flickr, Wiki e os blogs.

Participaram da pesquisa 24 cursistas, ou seja, 59% do número dos alunos matriculados no curso de CTE-120. Como pode ser visto na tabela 01 acima, o número de 22 cursistas, ou seja, 92% faz uso de alguma mídia social. Dentre as mídias, o Msn é a mais usada, perfazendo o percentual de 88% dos cursistas, seguidos por 75% que utilizam o MSN e 67% que faz uso do Google docs. Já o percentual de 50% faz uso de outras mídias sociais (Sonico, Hi5, Flickr, Tagged, entre outras). O número de cursistas que não possuíam a mídia mais relatada, no



caso do Msn foram de 2 cursistas, ou seja, 8%. Um número de 8 cursistas abriram uma página no Orkut após iniciarem o curso, e 6 deles, ou seja, 24%, passaram a fazer uso do MSN.

RESULTADOS

No conteúdo das entrevistas, os sujeitos envolvidos na investigação declararam que por meio das oportunidades de comunicação das mídias sociais eles expressaram-se sem restrições. Os investigados declararam haver nestas mídias a possibilidade da descentralização da informação, o que são considerados por eles como aspectos favoráveis. Sendo assim, compreende-se que estes canais permitam a expressão de opiniões, desejos e anseios dos envolvidos e que devem ser monitorados pelas tutoras para que, através deste monitoramento, obtenham-se informações relativas e relevantes sobre as necessidades dos mesmos.

A interatividade e o diálogo aberto entre as tutoras e seus cursistas foram aspectos relatados nos momentos presenciais, como ocorridos de modo informal nestas mídias, pontos que devem ser levados em consideração quando o objetivo for enfrentar os desafios comunicacionais gerados pela dificuldade gerada no AVA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises dos depoimentos do uso das redes sociais pesquisadas, constatou-se que estas têm sido usadas como ferramentas para a realização de estratégias de comunicação. Os blogs, microblogs, fóruns, grupos de discussão comunidades online e ferramentas wiki. Neste estudo observou-se que as redes sociais estão sendo utilizadas como um novo instrumento para a realização de comunicação no curso de CTE-120. Entretanto, é necessária uma constante avaliação quanto ao seu uso nos cursos semipresenciais visando aprimorar seu desenvolvimento como ferramenta de comunicação social. Portanto, a utilização das redes sociais na web não deve ser tratada sem cuidado por, mas sim como parte da estratégia. Nas reflexões sobre os desafios da utilização das redes sociais na web impõem à comunicação como elemento de interação social e afetiva visando uma melhor forma de alcance de modo pensado, planejado por tutores e elaboradores de cursos EAD. No caso pontual da introdução dessas mídias, observou-se que estas serviram para aproximar cursistas e tutores na tentativa de facilitar o aprendizado. Seu uso foi o de interagir com pessoas diferentes que nem sempre tinham os mesmos conceitos e idéias, mas, passam a ter voz ativa, tornando-se então, formadores de opinião. Observou-se nos encontros presenciais uma interação crescente entre os envolvidos na pesquisa, quando da discussão quanto a natureza das interações entre eles, uso das linguagens e opiniões positivas sobre o emprego das mídias em suas salas de aula presencial.

AGRADECIMENTOS

Ao NTECI/DTECI e aos cursistas do curso CTE-120 de 2009



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campos, G.,H.. B.;Roque, G. O.; Amaral, S. B. - Dialética da Educação a Distância - Rio de Janeiro:Ed.PUC-Rio,2007.
- Oliveira,A. G. O., Lima, L. F., Novaes, R. A. G. & Pessoa, R. S. - Professor Multiplicador: propostas de ação e atuação profissional - Trabalho de Conclusão de Curso de Tecnologia em Educação - PUC/Rio, 2007.
- Castells, M.. A sociedade em rede: a era da informação. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- Pinho, J., B. - Relações Públicas na Internet: Técnicas e Estratégias para infomar e influenciar públicos de interesse. São Paulo: Summus, 2003. POMERANZ, Ricardo. Difícil de decolar. 2007. Disponível em http://www.b2bmagazine.com.br/web/interna.asp?id_canais=4&id_subcanais=13&id_noticia=18565&colunista=1 acessado em 10/06/2009.
- Primo, A., F., T. - Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. In: Intercom 2003-XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2003, BH, Anais. PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. 2005. Disponível em: http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques_desfoques.pdf. Acesso em 24 de Maio de 2009.
- Dambrós, J. & Reis, C. - A marca nas redes sociais virtuais: Uma proposta de gestão colaborativa. Anais do XXXI Congresso de Ciências da Comunicação, Intercom/UFRN/Uem/UnP/Fatern, 02 a 06 de Setembro de 2008/ organizado por Maria do Carmo Barbosa e Moacir Barbosa de Souza - São Paulo: Intercom, 2008. ISBN 978-85-88537-42-2. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0519-1.pdf> - Acessado em 04 de Março de 2009.



FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Silvania Maria Araújo da Silva

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o tema formação de professores tem sido uma das temáticas mais recorrentes nos debates do cenário educacional. Logo, o interesse pelo referido tema se deve à crescente discussão que vem acontecendo nos meios sociais e de comunicação acerca da inclusão, bem como do aumento da presença de crianças com deficiência nas salas de aula regulares. A cada dia se fala mais em inclusão e acessibilidade. As salas de aula em formato especial estão sendo extintas e as crianças com deficiência estão sendo "incluídas" em turmas regulares. Entretanto, o saber limitado dos profissionais de educação a respeito do atendimento a esses alunos, traz como consequência um tratamento inapropriado e até mesmo muitas vezes discriminatório que pode causar a segregação ou afastamento da criança com deficiência das atividades escolares.

O que falta para que o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência aconteça de forma plena? Para responder esse questionamento nos propomos analisar a importância da formação docente no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, mais especificamente, compreender o que é inclusão e como ela se efetiva no espaço escolar, verificar as Legislações referente a inclusão escolar de pessoas com deficiência, bem como identificar o papel da formação docente para construção de uma escola inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um breve histórico da formação de professores no Brasil

Inicialmente julgamos necessário traçar uma breve linha histórica da formação de professores no Brasil nos séculos XIX e XX, buscando conhecer a trajetória da educação brasileira para que possamos compreender melhor a situação educacional dos dias atuais, bem como, o processo de construção da identidade docente.

De acordo com Saviani (2006), No Brasil colonial a atividade docente era vista como tarefa secundária e professores leigos eram contratados para as aulas. Apenas em 1835 foram criadas as escolas normais, primeiros centros de formação de professores do Brasil. No século XX, as discussões sobre educação se intensificaram, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a democratização da educação e entre outras coisas a formação universitária de todos os professores. Em 1939 foi regulamentado o curso de Pedagogia, com linhas de formação para Bacharéis e Licenciados. Entretanto, o pedagogo não tinha um campo de trabalho definido. Em dezembro de 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que está em vigor até os dias atuais, mas muita coisa precisa ser melhorada, visando à valorização dos profissionais de educação e uma formação de qualidade.



Inclusão escolar da pessoa com deficiência

Durante muito tempo às pessoas com deficiência foram excluídas e segregadas dos meios sociais, sendo alvo de muitos preconceitos, pois eram considerados inválidos e inferiores, muitos viviam isolados, sem contato com o mundo. Na década de 90 os debates sobre a participação social das pessoas com deficiência se intensificaram. Nesse contexto, nasceu a proposta de uma educação inclusiva, visando o atendimento das pessoas com deficiência em salas regulares, buscando promover a inclusão e emancipação desses sujeitos. A Educação Inclusiva é uma das metas na construção de uma escola de qualidade e uma sociedade equitativa. Entretanto, a inclusão é um processo que depende da participação de todos, é adaptação mútua de indivíduo com deficiência e sociedade. "Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade". (SASSAKI, 1997, p. 41)

A escola enquanto instituição social tem papel fundamental na concretização do processo de inclusão da pessoa com deficiência. Assim, a escola não pode assumir uma postura assistencialista. Como salienta Lima (2006, p. 31), "... cabe às escolas, mais do que efetivar a matrícula da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, firmar o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade". O espaço escolar não pode servir de cenário para que ocorram processos de discriminação e exclusão entre os sujeitos, por isso a mudança de postura e de atitudes preconceituosas são requisitos essenciais para que a escola seja verdadeira mente inclusiva.

Políticas para educação inclusiva o que asseguram as Leis

Em 1994, a partir da Declaração de Salamanca o movimento de inclusão social vem estimulando governos e sociedade em geral para a urgência de reformar as políticas públicas e os sistemas educacionais, bem como para a formulação das Diretrizes Básicas, para assim consolidar a proposta de uma educação inclusiva.

No Brasil a Constituição Federal de 1988, assegura que todos têm o direito de serem tratados em igualdade de condições, sem qualquer tipo de distinção ou discriminação. No tocante a educação das pessoas com deficiência é garantido o atendimento educacional, especializado preferencialmente na rede regular do ensino. (BRASIL b, 2006). A Carta Magna serviu de linha mestra na construção de outras Leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que em seu Capítulo V trata da Educação Especial. Contudo, muita coisa ainda precisa ser feita, políticas públicas ainda precisam ser implementadas no sentido de garantir os direitos assegurados nas Leis, favorecendo a melhoria na qualidade do atendimento e do ensino.

Formação docente e inclusão escolar

A inclusão escolar de alunos com deficiência em salas regulares é um grande desafio para os professores, pois demanda comprometimento, respeito às diversidades e valorização dos indivíduos, bem como, material didático adaptado para que todos os alunos com deficiência possam desenvolver suas aptidões cognitivas e sociais, possibilitando a aprendizagem apropriada desses alunos. Segundo Lima (2006, p. 123) "... é essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão, pois a eles cabe planejar e implementar intervenções pedagógicas que dêem sustentação para o desenvolvimento da criança".

No contexto escolar o que deve ser compreendido é que todos são diferentes, mas em



contrapartida devem ser tratados com igualdade de condições. Deste modo, é inaceitável padronizar e homogeneizar a aprendizagem dos alunos, ou ainda esperar que todos tenham o mesmo comportamento e ritmo de aprendizagem. González (2002), lembra que quando se trata de igualdade de oportunidades educacionais é preciso ter claro sempre que cada indivíduo é singular. Freire (2002) salienta que, a prática educativa é algo muito importante, pois o professor lida com gente, sendo responsável pelo processo de formação do aluno, contribuindo para o sucesso ou fracasso desse.

A prática educativa, pelo contrário é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão-se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 2002, p. 76)

O professor precisa ter claro a importância de sua formação e do seu papel social, pois sem isso é inviável o ensino de qualidade a todos os sujeitos. Os cursos de formação de professores não têm preparado devidamente os docentes para a realidade da sala de aula. Mittler (2003, p. 189) "Assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo".

Atualmente, o que encontramos são docentes fragilizados, sem identidade com uma prática pedagógica descontextualizada e fragmentada, pois não sabem como agir diante da realidade de uma sala de aula inclusiva. É importante rever os modelos de formação inicial e continuada, buscando um currículo que atenda as demandas atuais. Pois, todos os professores devem estar preparados para atuar em uma escola inclusiva e também em uma sociedade plural.

METODOLOGIA

Buscando atender os objetivos propostos realizamos pesquisa de abordagem qualitativa, por a mesma proporcionar uma interpretação contextualizada da realidade, e caracterizar-se pela busca por compreensão. O percurso metodológico se deu a partir do estudo bibliográfico de livros, artigos e revistas, análise documental de Leis nacionais e documentos internacionais que tratam dos direitos e inclusão escolar da pessoa com deficiência, bem como a importância do papel do professor na construção de uma escola realmente inclusiva, em que todos tenham o direito de aprender em igualdade de condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou contribuir com as discussões e reflexões sobre a formação docente e a inclusão escolar do aluno com deficiência. Constatou-se a fragmentação da formação docente desde sua gênese. Além disso, que a proposta de inclusão não se resume ao fato de ter o aluno com deficiência em sala de aula sem que o mesmo receba atendimento adequado. Os estudos mostraram que não é possível tratar todos os indivíduos da mesma forma, visto que cada indivíduo tem suas particularidades e ritmo de aprendizagem, que devem ser respeitados.

Sendo assim, é indispensável pensar um currículo de formação inicial e programas de formação continuada mais eficazes, que atendam as demandas educacionais atuais, para que as mudanças aconteçam, a escola precisa oferecer um atendimento apropriado aos alunos



com deficiência. É preciso pensar no processo de inclusão, sobretudo, como um processo de transformação da sociedade e de seus atores, a partir das mudanças estruturais, mas principalmente atitudinais, pois a escola enquanto instituição formativa não pode ser espaço em que se permita acontecer processos de estigma, segregação, discriminação e exclusão entre sujeitos seja ele com deficiência ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL a. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm> Acesso em: 03 dez. 2008.
- FREIRE, Paulo. Professora sim tia não, cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'água, 2002
- GONZÁLEZ, José Antonio Torres. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Therezinha. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo: Avercamp, 2006.
- MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: Vicissitudes dos dois últimos séculos. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4coordenadas/eixo01>> Acesso em: 25 nov. 2008.



OS EGRESSOS DO CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO EM DESIGN GRÁFICO DO IFPE E SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO MERCADO DE TRABALHO SEGUNDO OS EIXOS TEMÁTICOS DA MATRIZ CURRICULAR

Silvio da Silva Pena

RESUMO

O presente artigo é uma introdução ao projeto de pesquisa que será iniciado com os egressos do Curso Superior Tecnológico em Design Gráfico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco e as relações da matriz curricular e seus eixos temáticos com a dinâmica da empregabilidade do mercado de trabalho na região metropolitana da cidade do Recife. Faremos um breve histórico do ensino tecnológico no Brasil; a dicotomia entre humanismo e tecnologia no ensino superior tecnológico e os parâmetros de desenvolvimento da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Egressos, Design Gráfico, Matriz Curricular.

INTRODUÇÃO

Em 23 de setembro de 1909, o Governo Federal criou por meio do Decreto nº 7.566, as primeiras instituições de ensino que formariam a futura Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Destinava ministrar o ensino profissional gratuito para as classes menos favorecidas. Ao longo dos anos recebeu diversas denominações, bem como mudanças no seu perfil pedagógico no sentido de adaptarem-se as funções sociais, políticas e econômicas.

A partir da década de 1980, as chamadas Escolas Técnicas Federais, passaram a ser reconhecidas como Centros Federais Tecnológicos, viabilizando nos seus currículos o ensino superior.

Em 29 de dezembro de 2008, através da Lei nº. - 11.892 o Governo Federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e nesse momento ampliando a rede física de Instituições com esse perfil em todo Brasil.

No CEFET-PE, através da portaria GD 434/2000, cria-se o CST DG - Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico, levando-se em consideração, naquele momento, a política industrial expressa pelo MDIC - Ministério de Desenvolvimento Indústria e Comércio, onde encontrava-se implícitas diretrizes gerais de inovação e desenvolvimento para atender processos de desenvolvimento industrial, ratificando os objetivos do Plano Brasileiro de Design, favorecendo o setor produtivo, a rede de ensino técnico superior, e o público consumidor de



produtos com design.

O fluxograma do curso pós-reconhecimento, efetuado pela Comissão do Ministério da Educação em 2004, contempla quatro módulos cujo conjunto de disciplinas é direcionado à construção do conhecimento e práticas específicas de áreas do design gráfico.

O primeiro módulo prioriza os conhecimentos básicos, comunicação, metodologia projetual e de pesquisa; o segundo, voltado para a área editorial; o terceiro módulo contempla os sistemas de identidade visuais e o último, o estudo de ambientes virtuais, produção digital e projetos de hipermídia.

A proposta do curso está pautada na prática projetual, de acordo com a matriz curricular e seus eixos temáticos. Em cada módulo, consta uma disciplina de projeto, na qual o estudante deve desenvolver soluções para o problema proposto. Nesse contexto, o mercado profissional da área, sofre mudanças constantes. Para desenvolvermos um profissional mais pragmático, diretriz do MDIC e do PBD, a Instituição Federal de ensino necessita da atualização constante para direcionamento dos módulos segundo esses eixos temáticos demandados pela sociedade.

Atualmente a Instituição, quanto aos cursos superiores por ela ofertada, não dispõe de nenhum modelo efetivo de acompanhamento desses profissionais no mercado de trabalho para fomentar estratégias de feedback no sentido de propiciar futuras conformações à matriz curricular e reorientação dos eixos temáticos.

Esse subsídio possibilitaria tratar de forma mais efetiva e segura os aspectos sociais, políticos e econômicos da região como suporte para melhor inserir o profissional em design no mercado de trabalho.

Diante do exposto, consolidamos as seguintes hipóteses:

- 1- Os profissionais egressos estão atuando nas suas áreas;
- 2- A inexistência de acompanhamento dos egressos compromete o desenvolvimento da formação atualizada do design gráfico formado no IFPE.
- 3- O acompanhamento do mercado laboral permite obtenção de informações para atualização do plano de curso e adequação da matriz curricular.
- 4- O perfil discente determinado na proposta pedagógica, quando da sua aprovação, precisa de reestruturação, levando-se em consideração as demandas e os eixos temáticos de cada módulo.
- 5- Não havendo acompanhamento da inserção dos egressos, a formação adequada do profissional está sendo prejudicada.

No objetivo geral buscamos identificar a atual realidade dos egressos do Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico do IFPE, no sentido de propor novas estratégias curriculares, conformando-as as demandas e aos eixos temáticos dos módulos.

Para desenvolvermos esse objetivo geral, julgamos necessário:

- 1- Colher e analisar as informações dos egressos, sob os aspectos de seu desempenho profissional, segundo formação recebida, compreendendo o espaço temporal de 2001, primeira turma diplomada, e 2008, última turma desse período.
- 2- Analisar/comparar as informações colhidas com a matriz curricular vigente do curso superior.



METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa se pautará em parâmetros exploratórios, segundo Cervo e Bervian (2006) e Gil (2008) - fundamenta-se na primeira etapa de uma investigação ampla, com o objetivo de proporcionar uma visão geral, aproximativa, a cerca do fato. Esclarecer e modificar conceitos e idéias para a formulação de problemas mais precisos, sem o objetivo de resolvê-los de imediato, mas, sim, caracterizá-los. Fundamentando-se em procedimentos teórico-metodológicos de conteúdos críticos, seguindo os procedimentos:

- 1- Seleção, leitura e fichamento de material bibliográfico.
- 2- Levantamento dos egressos do CST DG.
- 3- Questionário aos egressos, para identificar a área de atuação, de acordo com o eixo temático do curso por módulo.
- 4- Entrevista com os egressos.
 - 4.1- Receberam formação do IFPE e não atuam na área do design gráfico;
 - 4.2- Receberam a formação e atuam na área;
 - 4.3- Receberam formação do IFPE e de outra Instituição e atuam na área.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação superior tecnológica vem passando por um processo de mudanças ao longo dos anos. Esse contexto tornou-se mais evidente nos dias atuais por meio da Reforma da Educação Superior e do Plano Nacional de Educação que evidência formas de abordagem do ensino tecnológico, principalmente da oferta para jovens e adultos.

Essa problemática está imbricada, principalmente, pelo mercado de trabalho, pois a quantidade de egressos tende a aumentar no decorrer dos anos, sendo cada vez maior o número de demandas por vagas de emprego.

Pautam-se definições de que a qualificação e diversificação profissional é exigência do modo de produção capitalista. A necessidade de maior qualificação vem gerando a ampliação da demanda pela educação superior, pois se cria a expectativa de que com maiores níveis de educação a probabilidade ou mesmo permanecer no mercado de trabalho é maior.

É compromisso de o educador, transcender o papel de mero transmissor. Implica na reflexão de sua ação educativa e revisão sistemática de sua prática no acompanhamento dos efeitos por ela produzidos.

Tal compromisso é elo com o ensino profissionalizante e está em Paulo Freire quando afirma: "humanismo e tecnologia não se excluem"¹. Esse é o grande desafio. A chamada "teoria do trânsito" dicotômica de Paulo Freire nos convida para uma reflexão passando da ingenuidade para a criticidade, esbarrando em formas desumanizadas, razão, segundo o mesmo, quando diz: "que haja lugar para vasto trabalho de educação extra-escolar, dirigida no sentido da democracia."².

O desafio desses dois espaços dicotômicos, ideológicos-empresarias e a educação profissional tecnológica, deve contribuir para uma reação de concepção mais humanística na área, com ênfase para a formação do cidadão crítico e participativo.

¹Paulo FREIRE. Educação e Mudança, p.22.

²FREIRE apud SAVIANI, 2008, p.328.



CRONOGRAMA

Atividade	2009												2010											
	ativ.	mês	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Curriculo/Levant. Egressos			■	■																				
Identificação Egressos					■	■																		
Aplicação Questionário							■																	
Catologação de Dados								■																
Dados/Matriz/Eixo Temático									■															
Seleção Egressos										■														
Entrevista											■													
Análise/Seleção												■												
Qualificação																■								
Redação da Dissertação																	■	■	■	■	■			
Depósito da Dissertação																						■		
Defesa da Dissertação																							■	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, P. Educação e Mudança. 30 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- CERVO, A. L.; BERVIAN. P.A. Metodologia Científica. 6. Ed. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2006.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico ao Ministério da Educação - Processo nº: 23000.004729/2004-92. Versão Final: 20/12/2004.
- SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. 2. ed.rev. e ampl. Ed. Autores Associados LTDA: Campinas, SP, 2008.



1º CURSO DE INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO DIGITAL EM OLINDA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Simone Rodrigues de Melo, R. S. Pessoa, A. M. Carlos

INTRODUÇÃO

A formação de professores é essencial ao bom desempenho dos alunos e à qualidade da educação. Por isso entendemos que a formação de educadores deve ocorrer de forma continuada, para que os mesmos desempenhem o seu trabalho de forma a atender as demandas sociais.

A qualidade na educação requer um esforço conjunto que vai desde um planejamento direcionado a realidade dos educandos, até a troca de experiência entre educadores. Sendo assim o trabalho de planejamento e aplicação de projetos no curso de Introdução à Educação Digital oferecido em Olinda foi um diferencial na formação continuada para o uso das tecnologias. Os professores/cursistas manipularam as ferramentas básicas dos softwares aplicativos nos sistemas operacionais Linux Educacional 2.0 (nas escolas-pólo Cel. José Domingos e Monsenhor Fabrício) e Windows (no NTECI). Nessa formação a nível de extensão também foram utilizados alguns recursos básicos da Internet com a experimentação do e-proinfo (ambiente virtual de aprendizagem), os cursistas puderam atuar em um ambiente de interação e cooperação, no sentido de transformar, através de uma prática reflexiva e inovadora, uma aprendizagem mais eficiente e de maior qualidade para os alunos.

O objetivo dessa experiência de formação continuada foi de familiarizar e motivar os educadores para o uso das tecnologias de forma pedagógica, com ênfase aos recursos básicos dos computadores e Internet.

REFERENCIAL TEÓRICO

A prática pedagógica do professor precisa preparar os alunos para ter autonomia e gestão do próprio conhecimento, a prender a aprender é um grande desafio para toda a sociedade. As incertezas do século XXI requer muitas habilidades de adequação e modificação constante, tudo muda numa constante velocidade voraz. Ser criativo, crítico e responsável pelo seu cotidiano faz a diferença em todo o processo de aprendizagem. Por isso o papel dos educadores que visam uma aprendizagem significativa apontam para a problematização e contextualizam os conteúdos empreendendo projetos que privilegiem uma relação dialógica (Freire 1996).

A necessidade de trabalhar o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, nos movimenta a diversificar as ações desenvolvidas em sala de aula, por isso o trabalho com projetos privilegia a resolução de situações problemas no contexto do cotidiano dos alunos. "As competências são construídas somente no confronto com verdadeiros obstáculos, em um processo de projeto ou resolução de problemas" (Perrenoud, 1999).



O professor que atua na perspectiva de intencionalidade enquanto responsável pela aprendizagem de seus alunos planeja o seu projeto de atuação pedagógica de forma que os seus alunos sejam parceiros e sujeitos nesse processo. O professor é o consultor, mediador e orientador do processo em desenvolvimento do aluno. O clima de confiança, respeito e reciprocidade encoraja o aluno a reconhecer seus conflitos e a descobrir a potencialidade de aprender a partir de seus erros.

Aprender a aprender demanda muito esforço e tempo. Para facilitar os processos de aprendizagem os projetos são desenvolvidos por pessoas que pensam e atuam em sua realização (teoria aliada a prática). Na construção de um projeto é fundamental "ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas delas auto-impostas" (Almeida, 2000), como por exemplo falta de conexão a Internet, materiais de apoio e etc. Realizar um projeto supõe "delinear um percurso possível que pode levar a outros, não imaginados a priori (Freire & Prado, 1999), um curso básico de informática ter enriquecido o fazer pedagógico dos professores atendidos.

METODOLOGIA

A turma de professores cursistas constituiu-se quinze professores na escola pólo Cel. José Domingos (no turno da tarde), e dez professores na escola pólo Monsenhor Fabrício (turno da manhã). Os multiplicadores/formadores atuaram paralelamente como professores de Informática básica no Curso de Introdução à Educação Digital (1º CIED) e orientadores na construção e aplicação de projetos pedagógicos com o uso das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) em sala de aula. A ênfase a utilização pedagógica dos recursos nos softwares aplicativos (Editores de texto e de apresentação) trouxe um diferencial para o curso (1º CIED) que privilegiava a aprendizagem dos recursos básicos do computador. A experiência de aprofundar a manipulação dos recursos do computador aliados a prática dos projetos que os professores cursistas desenvolveram deram maior visibilidade a essa formação continuada, de tal forma que a continuidade desse curso de extensão com a versão pedagógica Ensinando e aprendendo com as TIC teve uma boa aceitação na rede de Olinda.

O curso foi composto de nove módulos dos quais sofreram algumas alterações na ordem seqüencial do manual dos cursistas, para adequar-se a realidade das escolas-pólos que não dispunham de Internet. Sendo assim os módulos com o uso da Internet foram realizados no Núcleo de Tecnologia Comunicação e Idiomas de Olinda (NTECI).

Inicialmente no módulo 1 contemplou-se a parte técnica dos recursos dos Computadores (hardware e software), no decorrer do curso foram apresentados os software aplicativos do Linux 2.0 (Editor de texto e de apresentação, planilha eletrônica). No uso dos recursos básicos da Internet destacamos os sites de pesquisa (google), notícias (globo) e de interação (chats, orkut, msn, e-mails, blogs), o uso do e-proinfo como ambiente virtual de aprendizagem a distância (atividades realizadas e postadas no ambiente após as aulas presenciais).

O curso teve a carga horária de 40 h, sendo 20 h presenciais e 20 h a distância, os professores cursistas da turma Cel. José Domingos - Tarde e Monsenhor Fabrício Manhã desenvolveram projetos pedagógicos no módulo de Interação e Cooperação em Rede - Trabalhando com projetos (este módulo não teve o recurso de Internet sendo feito off-line).

RESULTADOS

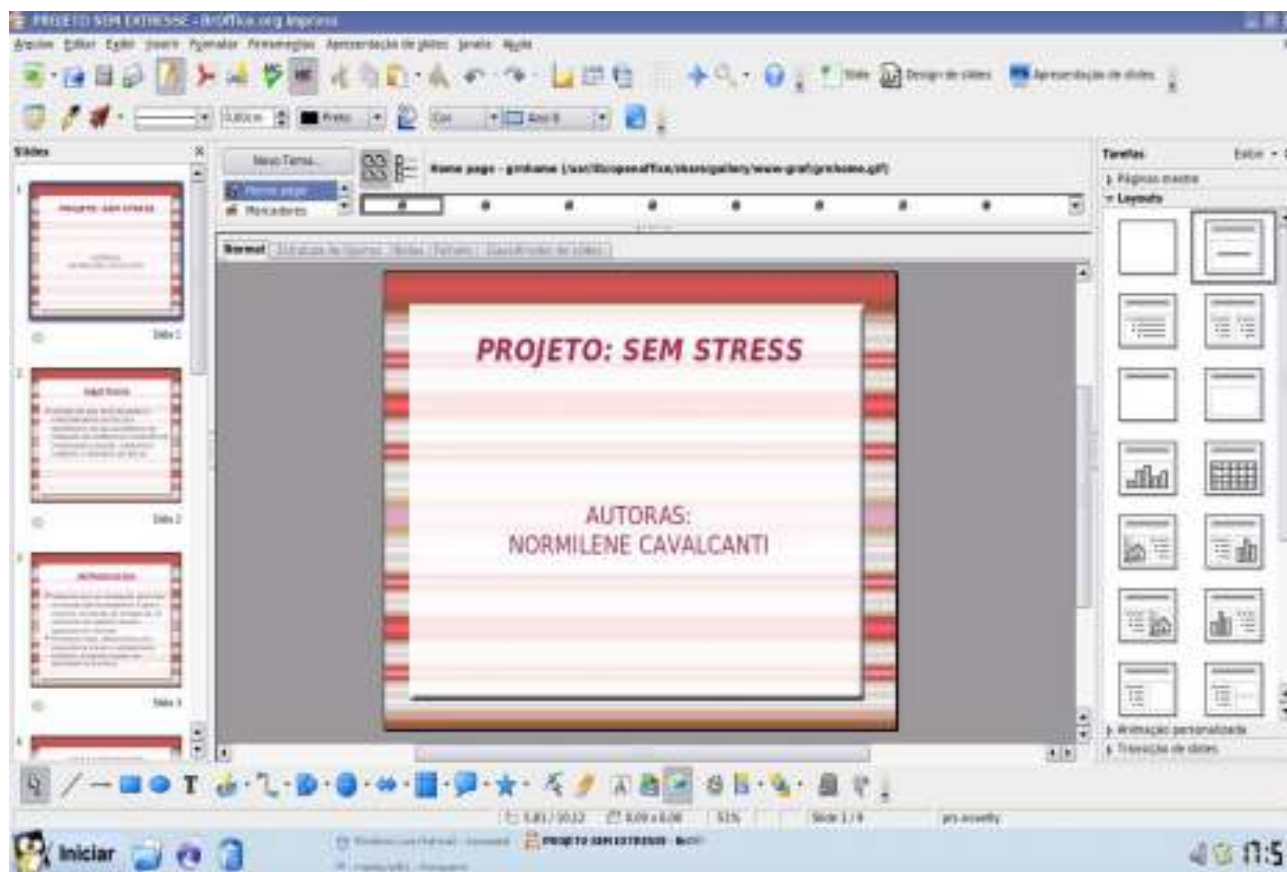
Durante o módulo de Interação e cooperação em rede - trabalhando com projetos pudemos vislumbrar o planejamento e aplicação dos projetos pedagógicos que também foram divulgados com a criação de blogs, nessa etapa observou-se que os cursistas, com o manuseio



do Editor de apresentação Impress superaram algumas das dificuldades enfrentadas no módulo de "criação da apresentação para as nossas aulas", também foi possível compor projetos cooperativos em grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de criação de projetos pedagógicos durante o curso de Introdução a Educação Digital enriqueceu o trabalho de formação para o uso das tecnologias em sala de aula. A utilização do ambiente e-proinfo como rede de cooperação, a criação de blogs para divulgar os projetos dos professores/cursistas aumentaram a perspectiva de trabalhos a serem feitos e divulgados por parte dos professores que participaram dessa formação continuada. Somente com a experiência de manipulação dos recursos básicos dos computadores alguns professores que participaram da formação se sentiram mais confiantes para usar os computadores das escolas, mesmo com a limitação de não ter Internet foi possível mostrar outros recursos para apoiar os professores na utilização dos computadores.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LMEIDA, M. E. B. de. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, 2000
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa, São Paulo; Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, F. M.P. & PRADO, M. E. B. B. Projeto Pedagógico: Pano de fundo para escolha de um software educacional. In: Valente, J.A. (org.). O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação. Da excelência à Revolução das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.



CURSOS PROFISSIONALIZANTES AGRÍCOLA PARA JOVENS E ADULTOS COM BASE NA CIDADANIA: UMA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO

Soraya Farias de Andrade Freitas

INTRODUÇÃO

Um novo profissional é necessário para habitar o mercado de trabalho atual que se encontra em constante ascensão. Este fato acarreta uma maior precocidade na introdução de um perfil mercadológico na educação básica, educação esta que se encontra atrelada a jovens que cada vez mais vem se capacitando e se envolvendo em atividades extraclasse. Para o ensino agrícola a realidade é bem mais severa, já que o fluxo de indivíduos que atravessam a fronteira do campo rumo ao meio urbano permaneceu inalterado ao longo do tempo. Onde a busca por melhor qualidade de ensino seja ele o fundamental, médio ou superior, um dos principais fatores para explicar esse êxodo. É o que indaga educadores e gestores que atuam no meio rural na tentativa de manter agricultores e seus filhos no campo? É o Como Fazer Educação? E na tentativa de encontrar a resposta para esta pergunta é que se objetivou a realização deste trabalho, que foi de promover a associação da educação básica com a formação profissionalizante com base em aulas de cidadania, que resultou esse estudo relatado neste resumo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação básica para jovens e adultos é algo viável e prioritário, por se tratar de um objeto mensurável e acessível, pois é um promotor da cidadania (Haddad e Pierro, 2000), porém além dessa educação escolar, é necessário para complementar o papel da cidadania uma formação profissional, pois a partir dessa formação, oportunidades de envolvimento no mercado de trabalho serão fundamentais para que tanto jovens como adultos possam ter acesso ao mínimo de prioridades dentro de uma sociedade. Pierro (2000) relata que o financiamento da educação para jovens e adultos por parte de políticas governamentais vêm se mantendo em torno de 1% do total das despesas com a educação e cultura. Isto representa ser um investimento nove vezes menor comparado com o que se investe em educação regular. Fernandes et al., (2006) trabalhando com atividades artísticas com comunidades de camadas mais pobres, relatam que é fundamental importância projetos de ação sociais para promover o desenvolvimento dessas populações.

METODOLOGIA

O trabalho consistiu na realização de cursos profissionalizantes nas áreas de Ciências Agrárias para Jovens e Adultos de comunidades rural e urbana do município de Igarassu - Pernambuco, localizado a aproximadamente 30 km da capital Recife. O período de realização dos cursos foi de Janeiro a Maio de 2007 nas instalações do Convento de Santo Antônio



sendo os cursos intitulados, Criação de Galinha Caipira e Horta Orgânica. A carga horária das aulas foi de seis horas semanais divididas em dois dias (Terças e Quintas), sendo uma vez por semana a realização das aulas com temas relacionados a cidadania, á partir de filmes sobre o assunto, dinâmicas de grupo e conversas em que direcionavam os alunos para trabalhos que promovem a coletividade não apenas dentro do curso, mas dentro de uma sociedade.

As aulas para o curso de Criação de Galinha Caipira foram ministradas por duas estudantes do curso de graduação em Zootecnia da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, sendo o de Horta Orgânica por dois Engenheiros Agrônomos, em ambos cursos os ministrantes eram voluntários. A Cidadania era trabalhada também com um representante da Secretaria de Agricultura e Desenvolvimento da Prefeitura Municipal. O curso foi financiado pela ONG Norte-Americana, Rascob, juntamente com o Convento de Santo Antônio e contavam com uma turma inicial de sessenta alunos.

RESULTADOS

Em sua maioria eram jovens que ainda não tinham concluído o ensino médio, alguns o fundamental e adultos que já concluíram e ainda não estavam inseridos no mercado de trabalho, porém incentivados em obter uma oportunidade no meio rural. A faixa etária dos alunos estava entre 15 - 26 anos, sendo todos provenientes da rede pública de ensino.

A partir das aulas ministradas ocorreu um maior envolvimento inicial de jovens e posteriormente de adultos pela agricultura, onde acarretou também um maior interesse em trabalhar na área rural, fato este muito importante, já que em sua maioria os cursos profissionalizantes oferecidos estão relacionados à indústria ou comércio. Além disso, essa iniciativa fez com que estes alunos reconhecessem o município como um potencial para produção agrícola e com grandes oportunidades de absorção da mão-de-obra no mercado de trabalho local. As aulas de cidadania aliadas às aulas práticas do curso técnico promoveram uma maior visão de coletividade entre os participantes. As aulas práticas foram realizadas no local, onde para o curso de Criação de galinha caipira foi reformado o galpão para criação de aves existente nas dependências do convento, onde ocorreu o acompanhamento dos alunos desde a chegada dos animais e todos os cuidados diários em relação a instalações, alimentação entre outras práticas de manejo. Em relação à Horta Orgânica, fez-se um aproveitamento da área e foi construída a horta pelos próprios alunos com a orientação dos ministrantes, sempre trabalhando e enfatizando a importância da cidadania dentro dessas aulas técnicas. Uma dificuldade encontrada para realização dos cursos foi à ausência de um embasamento mínimo sobre os conteúdos abordados na educação básica. Fato este exemplificado por vários alunos que apresentaram dificuldades não apenas nos conteúdos abordados no curso técnico, mas na compreensão dos textos que eram levados em sala. A partir desse ponto foram realizadas então aulas que incluíam uma prévia abordagem dos assuntos da educação regular como forma de nivelamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário então que, mais projetos que visem à formação profissional e social do cidadão sejam elaborados e financiados para que mais resultados como encontrados neste trabalho sejam também encontrados em todas as camadas da sociedade e em todos os municípios, já que a questão cidadania deve ser de acesso a todos.



AGRADECIMENTOS

A ONG Rascob pelo financiamento e apoio social, a José Ferreira Monteiro funcionário da Secretaria de Agricultura e Desenvolvimento Econômico da Prefeitura Municipal de Igarassu, aos ministrantes pelo trabalho voluntário e de qualidade, Professora/Tutora Adriana Guim pelas orientações para realização do presente trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DI PIERRO, M.C.; O financiamento público da educação básica de jovens e adultos. Reunião Anual da ANPED (Caxambu, MG: 30 de setembro 2002).
- FERNANDES. A.M.D.; MOURA. A.M.A.; FERNANDES. D.J.; ROCHA. G.F.; CATALINE. V.L.G.; BARBOSA. T.L.O. Cidadania, Trabalho e Criação; Exercitando um Olhar sobre Projetos Sociais. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 18 - n. 2 p. 127-143, Jul./Dez. 2006.
- HADDAD, S.; DI PIERRO. M. C.; Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década de avaliação pra todos. São Paulo em Perspectiva, 14 (1) 2000.



ÍNDICE DE PREÇOS DA CESTA BÁSICA EM IGARASSU: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ESTATÍSTICA NO 3º ANO DE ENSINO MÉDIO.

Uziel Ferreira dos Santos; Leandro Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

Uma coisa muito comum, atualmente, nos noticiários econômicos e políticos é aumento do poder de comprar do salário mínimo, visto que desde sua criação em 1940 ele sofreu uma grande desvalorização em relação à inflação. Essa preocupação não é recente e esta prevista na constituição de 1988 no art. 5º, inciso IV;

Salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

Dentre as necessidades básicas destacadas acima focarem a alimentação. Comer é um dos instintos mais primitivo do ser humano, estando no mesmo patamar de respirar, visto que é impossível conseguirmos viver sem comida, por isso a importância dada à alimentação em todas as culturas e povos que vivem ou viveram na terra.

Grandes campanhas com a participação da imprensa, indústria e poluição em geral, são realizadas principalmente no Natal para arrecadação de alimentos para os mais necessitados, e para melhorar o nível de alimentação dos menos abastados. O Governo Federal pensando nisso criou o programa Fome Zero, que é definido:

O FOME ZERO é uma estratégia impulsionada pelo governo federal para assegurar o direito humano à alimentação adequada às pessoas com dificuldades de acesso aos alimentos. Tal estratégia se insere na promoção da segurança alimentar e nutricional buscando a inclusão social e a conquista da cidadania da população mais vulnerável à fome.

Baseado nos argumentos acima este trabalho pretende criar um índice de preços para a cesta básica em Igarassu utilizando de estatística e matemática, e utilizando as planilhas eletrônicas Microsoft Excel e BR Office Calc. Este trabalho pretende auxiliar a população de Igarassu na suas compras de alimento, como também mostrar uma utilidade impar do conhecimento escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A defesa do poder de compra dos trabalhadores e suas famílias é um dos principais objetivos dos movimentos sociais e políticos a nível nacional e internacional. Uma das medidas tomadas pelo Governo Brasileiro foi a criação na década de 30 da Ração Essencial Mínima pelo Decreto-Lei nº 399/1938, que lista as provisões alimentares mínimas para um trabalhador adulto. Essa ração foi tomada como base para fixar o salário mínimo 1940 pelo Governo Getulio Vargas. Segundo Sabóia (1984) para a determinação da Ração foram utilizados doze grupos



de alimentos, conforme as provisões nutricionais necessárias de um trabalhador adulto.

Com base nesse argumento, vemos que é de grande importância um acompanhamento do preço da cesta básica pela população, tanto para aumentar o poder aquisitivo, quanto para melhorar a situação nutricional, e a escola tem um papel importante neste contexto, visto que a educação tem como prioridade formar cidadãos preparados para exercer sua cidadania plena.

METODOLOGIA

Esse estudo foi feito com os alunos do 3º Ano do Ensino Médio, dos turnos manhã e tarde, da Escola João Pessoa Guerra, localizada na zona urbana do município de Igarassu. O município fica mesorregião Metropolitana e na Microrregião Itamaracá do Estado de Pernambuco, possui área de 302,9 km² e uma população, estimada em 2008, de 98.601 habitantes.

Nosso trabalho iniciou com um breve histórico da cesta básica, sua importância no orçamento familiar e as diferenças regionais na sua composição, depois, dividimos cada sala em grupos e pedimos eles formarem uma cesta básica baseada na lista feita pelo PROCON de São Paulo-SP em conjunto com o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos), que foi feito tomando como base uma família de quatro pessoas. Pedimos aos alunos para fazerem adaptações a nossa a realidade do município e o poder de compra médio da população que admitimos uma variação 1 a 2,5 salários mínimos.

Após concluirmos a lista de produtos os alunos foram aos mercados e supermercados do centro de Igarassu e na periferia fazer um levantamento dos preços dos produtos. A análise foi feita no laboratório de informática da escola, usando o BR Office Calc, os alunos construíram uma tabela de valores para cada estabelecimento pesquisado, baseado nessas tabelas formaram gráficos de representatividade por item e por grupos de itens.

RESULTADOS

Durante a pesquisa observamos certa resistência dos alunos em ir a campo fazer a pesquisa, visto que nunca fizeram um trabalho semelhante na sua vida escolar. Durante a nossa vida acadêmica são poucas as vezes que realmente aplicamos em algo o que nos é ensinado, por isso vejo isso uma grande oportunidade não só para aplicar o conhecimento exposto por nós em sala, como também familiarizar os alunos com dinâmica da construção do conhecimento que efeito principalmente através de pesquisas e análises de dados. Vejamos um resultado obtido:



ALIMENTAÇÃO				
PRODUTO	QUANTIDADE	MARCA	PREÇO	PREÇO TOTAL
Arroz	6 kg	Bijú	R\$ 1,78	R\$ 10,68
Feijão	6 kg	kicaldo	R\$ 3,28	R\$ 19,68
Açúcar	10 kg	Olho D'água	R\$ 1,27	R\$ 12,70
Farinha de trigo	3 kg	Rosa branca	R\$ 1,88	R\$ 5,64
Farinha de mandioca	5 kg	Feira nova	R\$ 1,24	R\$ 6,20
Margarina	5 unid.	Deline	R\$ 1,21	R\$ 6,05
Extrato de tomate	4 Unid.		R\$ 1,62	R\$ 6,48
Óleo de soya	2 Unid.	Soya	R\$ 2,38	R\$ 4,56
leite em pó	1 lata	Ninho	R\$ 5,98	R\$ 5,98
Macarrão	6 unid.	Vitarella	R\$ 1,28	R\$ 7,68
Biscoito	3 unid.	Maria	R\$ 1,86	R\$ 5,58
sal	1 kg		R\$ 0,67	R\$ 0,67
Fubá	10 unid.	Nutrivita	R\$ 1,23	R\$ 12,30
batata	3 kg	Inglesa	R\$ 2,28	R\$ 6,84
cebola	2 k g		R\$ 1,98	R\$ 3,96
Alho	300 g		R\$ 2,68	R\$ 2,68
Ovos	5 Dúzias	Clagama	R\$ 2,09	R\$ 10,45
Carne de 1ª	3 kg	Chã de Dentro	R\$ 11,18	R\$ 33,54
Carne de 2ª	5 kg	Chã de Fora	R\$ 4,48	R\$ 22,40
Frango Resfriado	1 kg	Perdigão	R\$ 3,36	R\$ 3,36
Salsicha	3 kg	Perdigão	R\$ 4,18	R\$ 12,54
lingüiça Fresca	2 kg	Toscana	R\$ 3,32	R\$ 4,64
Queijo Muzzarella	1 kg	Muzzarella	R\$ 5,00	R\$ 5,00

LIMPEZA				
PRODUTO	QUANTIDADE	MARCA	PREÇO	PREÇO TOTAL
Sabão em pó	1 kg	Bem -ti -vi	R\$ 1,48	R\$ 1,48
Sabão em barra	10 unid.	Bem -ti -vi	R\$ 0,79	R\$ 7,90
Água Sanitária	2 Unid.	Dragão	R\$ 0,88	R\$ 1,76
Detergente Líquido	3 unid.	Brilux	R\$ 0,92	R\$ 2,76

HIGIENE PESSOAL				
PRODUTO	QUANTIDADE	MARCA	PREÇO	PREÇO TOTAL
Papel Higiênico	4 Uni d.	Rose	R\$ 1,56	R\$ 6,24
Creme Dental	4 Unid.	Sorriso	R\$ 1,10	R\$ 4,40
Sabonete	10 unid.	Dove	R\$ 1,61	R\$ 16,10
Absorvete	2 Pacotes	Always	R\$ 3,57	R\$ 7,14
Desodorante	3 unid.	Alma de Flores	R\$ 1,77	R\$ 5,31

Tabela I : Lista de itens da cesta Básica



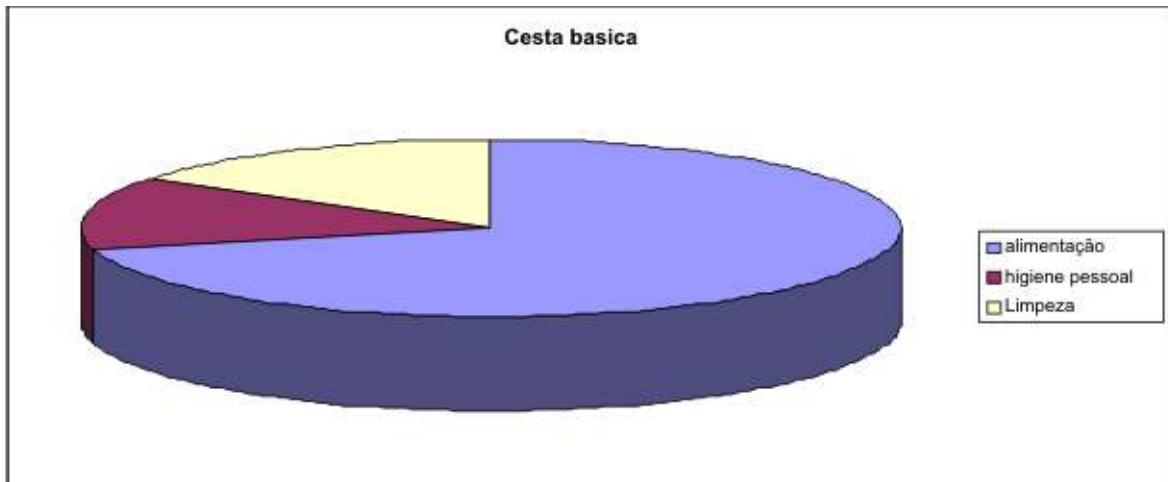


Gráfico I : Comprometimento grupo de itens.

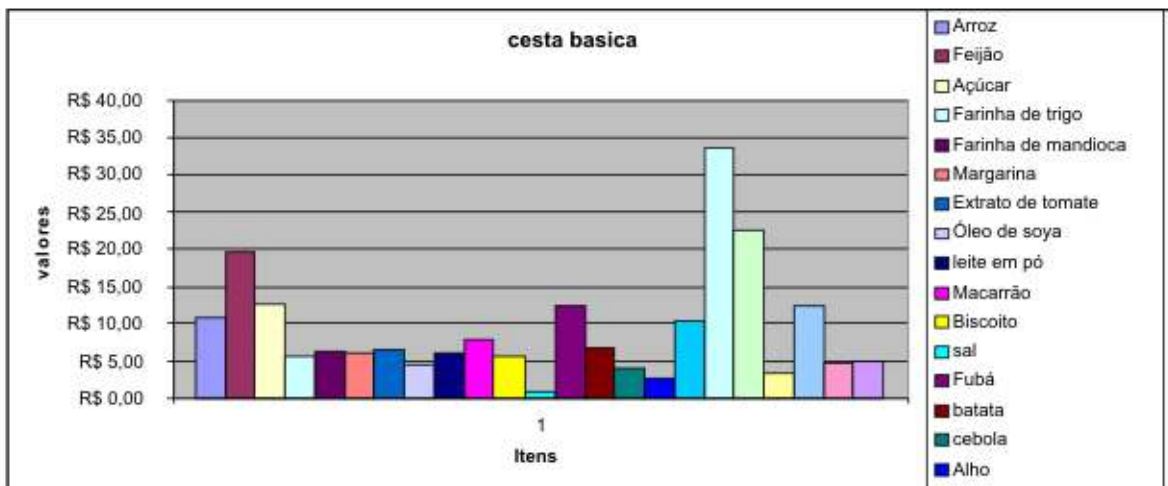


Gráfico II : Comprometimento itens no grupo alimentação.

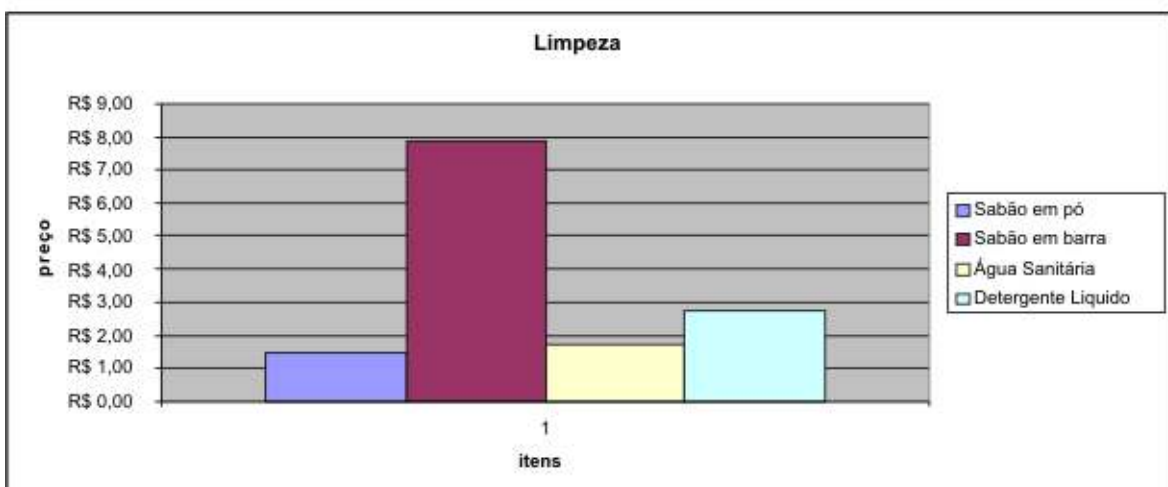
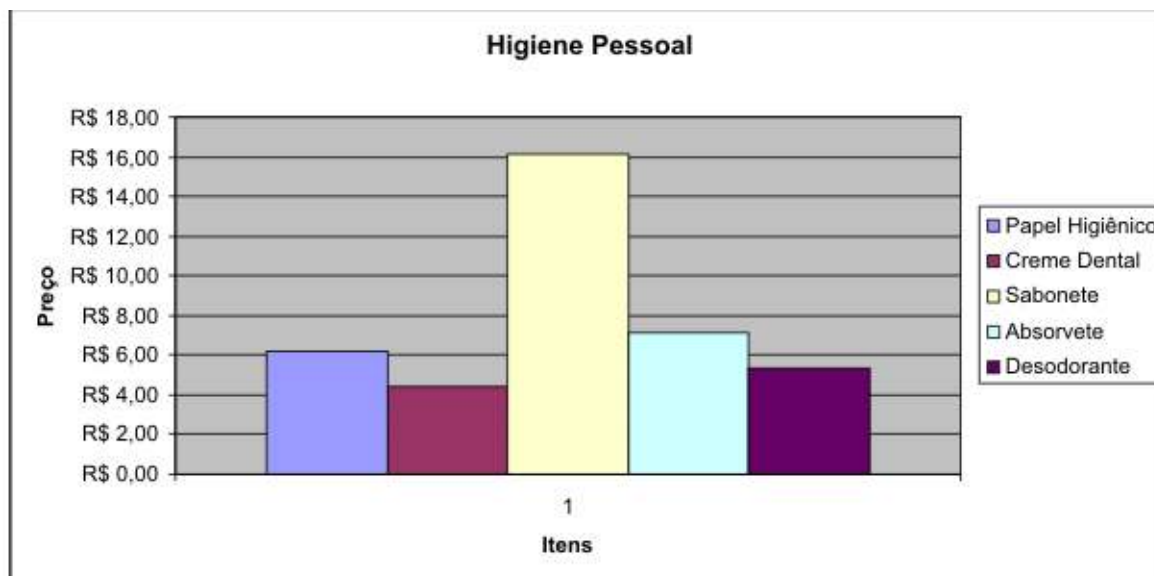


Gráfico III : Comprometimento itens no grupo Limpeza





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não chegou ainda ao final, pois pretendemos criar, com ajuda da escola e dos alunos, um índice de preços para a cesta básica em Igarassu. Um dado muito importante no trabalho é que os alunos que construíram os gráficos e as tabelas no BR OFFICE CALC. Esperamos que até o final do ano tenhamos construído esse índice e usaremos o imprensa e a internet para divulgá-lo para a população igarassuense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____, Fome Zero. Disponível em: <http://www.fomezero.gov.br/o-que-e>. Acesso em 15/06/2009.

Fundação PROCON-SP, Componentes da Cesta Básica com suas quantidades e pesos. Disponível em http://www.procon.sp.gov.br/pdf/componentes_cesta_basica.pdf. Acesso em: 01/06/2006

SABÓIA, J. L. M. A ração essencial e sua utilização como deflator do salário mínimo. Estudos Econômicos, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 785-780, set./dez. 1984

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em: 19/06/2009.



EAD CORPORATIVO: QUEBRANDO PARADIGMAS

Vera Lúcia Macedo Nogueira

INTRODUÇÃO

Neste artigo registrei as experiências vivenciadas no desenvolvimento do projeto EAD CBTU METROREC que visa à implantação da Educação a Distância (EAD) na Companhia Brasileira de Trens Urbanos - Superintendência Recife (CBTU METROREC), em 2008. Nele, procuro responder a seguinte pergunta: Qual o melhor caminho para quebrar paradigmas com relação à EAD e proporcionar a inclusão digital, democratizando a educação e a informação num cenário corporativo? Espero assim poder rever direcionamentos, atitudes e valores que proporcionem a cultura do construir juntos, aprender fazendo e fazer aprendendo.

O objeto de estudo é um projeto pioneiro, que visa à implantação da Educação a Distância (EAD) na Companhia Brasileira de Trens Urbanos - Superintendência Recife (CBTU METROREC), empresa responsável pelo transporte sobre trilhos na Região Metropolitana, atendendo aos municípios de Recife, Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe e Cabo. Como marca positiva da empresa destaca-se o fato de todos os postos de trabalho possuir computadores interligados através da intranet/internet.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo D'EÇA (1998, p. 23) a Internet

[...] abriu as portas para o Mundo, tal como os nossos navegadores o fizeram há quinhentos anos quando venceram inúmeras barreiras e deram a conhecer novos mundos ao Mundo. A Internet tem hoje uma função semelhante - não só derrubam barreiras de sexo, idade, cor, distância, tempo, cultura e educação, entre outras, como permanentemente disponibiliza novos mundos (de conhecimento) ao mundo. Falar de Internet é falar de uma sala de aula sem paredes, de uma gigantesca biblioteca, de uma gigantesca base de dados, de um gigantesco museu, de um incomensurável volume de informações, de uma interação sem precedentes de computadores e pessoas, acessível vinte e quatro horas por dia (p. 23).

Vygotsky propõe que no processo de construção de conhecimentos o sujeito seja ativo e interaja com o meio através dos instrumentos de mediação e não os construa de forma passiva, sem que verdadeiramente tenha-os compreendido (MARTINS 1997).

Durante o ensino à distância, com este processo de construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento, o aluno desenvolve a aprendizagem colaborativa, através da pesquisa em grupo, a troca de resultados e a interação bem-sucedida, aumentando a sua capacitação. Para Piaget, realizar operações conjuntas é cooperar (PIAGET, J. 1973).



Segundo Vygotsky, o desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Para ele "na ausência do outro, o homem não se constrói homem" (REGO, 1995).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se hoje como elementos que podem modificar, significativamente, a educação. As pessoas podem se comunicar, trocar informações e dados, pesquisar a qualquer hora e de qualquer lugar. Neste ambiente enriquecido com recursos da informática alunos e tutores expressam, elaboram, compartilham, melhoram e entendem as suas criações, fazendo com que fomentem seu próprio pensamento, pois, educação é mudança de comportamento. Enfatizando a afirmação que "não é possível o uso das TIC sem profundas mudanças nos modos de ensinar e na própria concepção e organização dos sistemas educativos, gerando profundas modificações na cultura da escola" (BELLONI, 1999).

METODOLOGIA

Caracterizada a necessidade da implantação da EAD na empresa CBTU METROREC iniciou-se o projeto. A partir da necessidade de se formar uma equipe de trabalho multidisciplinar, cujos integrantes iriam desenvolver funções bem definidas, em parceria e em cooperação, convidamos alguns empregados com especialidade e experiência profissional, mesmo que não tivessem vivência presencial. O quadro abaixo aponta a quantidade do material humano, suas especialidades e as funções que teriam no projeto.

Especialidade	Localização Funcional	Quant.	Conhece TIC	Conhece EAD	Função no Projeto
Especialista em EAD	Manutenção	01	01	01	Supervisor de EAD
Pedagogia	Estação	01	00	00	Pedagogia
Psicólogo Organizacional	RH	01	01	00	Psicólogo organizacional
Comunicação Visual	Planejamento	01	00	00	Designer Instrucional
Técnico em Informática	Informática	01	01	00	Administrador do Ambiente
Elaboração de Material	Estação	03	00	00	Tutor Conteudista
Instrutor Professor	Estação	02	01	00	Tutor Virtual

A equipe trabalhou de forma distribuída, realizando as seguintes tarefas:

- Encontros Virtuais Assíncronas - usando ferramentas colaborativas Google Docs, trabalhamos colaborativamente em 30 documentos, e o Grupo de email de nome EAD CBTU METROREC onde foram realizadas 133 discussões gerando 415 mensagens que facilitaram tomadas de decisões;

- Encontros Presenciais Síncronas - foram realizadas cinco reuniões presenciais de trabalho e três visitas técnicas (Tribunal Regional Eleitoral TRE, Companhia Hidrelétrica do São Francisco CHESF e Estações da Linha Sul - CBTU METROREC);

- Capacitação e Desenvolvimento (atividades on-line) - os componentes do grupo



receberam capacitação em Tutoria Virtual (oito), Conteudista (seis), Administração Moodle (três), Atuação Pedagógica em Curso On-line usando o Moodle (três);

- Preparação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - a plataforma EAD escolhida foi o Moodle, Modular Object-Oriented Dynamic Learning, por ser uma ferramenta OpenSource, sob Licença Pública Geral (GLP) de domínio público, atualmente bastante utilizado pelas escolas e universidades que praticam esta modalidade de ensino. O AVA da EAD CBTU METROREC encontra-se instalada no servidor da empresa e customizada refletindo a personalidade da mesma no endereço http://portal.metrorec.com.br/curso_online;

- Atuação do Designer Instrucional - elaborou marca e campanha de marketing com o objetivo de divulgar o projeto e a EAD na empresa, customizou o Requinho, mascote da CBTU METROREC, vê link, transformando-o em aluno virtual.

- Realização do Dia EAD CBTU METROREC - foram realizadas palestras e apresentação do case da CHESF aos empregados com o objetivo de fazer com que eles comecem a vislumbrar novos horizontes e conheçam experiências de outras empresas. Esta atividade deverá acontecer periodicamente e todos os empregados deverão ser convidados.

RESULTADOS

Com a execução do projeto piloto, pudemos chegar a alguns resultados. São eles:

1. Diante do convite feito aos empregados para compor a equipe, inicialmente todos aceitaram, mas no decorrer do projeto dois tutores virtuais desistiram antes da capacitação, e três não conseguiram concluir a capacitação. Ressaltamos que todos os mencionados desempenham presencialmente, de forma atuante, a função de instrutores. Concluímos que a falta do requisito de experiências virtuais influenciou nas desistências.

2. Constatamos que a falta de conhecimento nesta modalidade leva alguns iniciantes a acreditarem no mito de que EAD é para quem não tem tempo, pois as tarefas poderão ser realizadas a qualquer hora. Esse mito fez com que alguns desistissem, assustados com a quantidade de informação, obrigatoriedade e disciplina exigidas em atividades on-line. Com o intuito de minimizar este problema, preparamos um texto que se encontra disponível no AVA, que orienta os iniciantes sobre como ter um melhor desempenho para aproveitar ao máximo o conteúdo e a dinâmica proposta.

3. A gestão do projeto, de caráter colaborativo e participativo, possibilitou a interação de todos, que opinavam nas decisões. Em algumas situações tivemos discussões calorosas e dificuldades de definições. Reconhecemos que este fato se deu porque a maioria dos componentes atuantes está lotado em estações, o que acarreta uma visão de necessidades setorizada. Concluiu-se que as definições e decisões com relação à EAD Corporativa, por ser uma atividade multidisciplinar, devem estar, impreterivelmente, compartilhadas entre as Áreas de Desenvolvimento de Recursos Humanos e a de Informática, onde os objetivos é servir a todas as áreas da empresa, uma dando suporte à outra.

4. A facilidade no uso das TIC por alguns dos componentes do grupo, sem o conhecimento da metodologia, impulsionou-os a realizarem atividades diversas e denominá-las como EAD. Com o objetivo de impedir atitudes semelhantes, observou-se a necessidade de uma normatização para a EAD Corporativa uma vez que a atual Política de Tecnologia & Desenvolvimento (T&D) da empresa não contempla a EAD, delimitando o desempenho de atividades afins e atribuindo competências.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da perspectiva da formação continuada de nosso material humano, o projeto EAD CBTU METROREC encontra-se em desenvolvimento como projeto piloto, portanto ainda não disponível a todos os empregados. Todavia, estará disponível a partir de agosto de 2009. É reconhecido que o aprendizado adquirido nesta fase inicial já faz vislumbrar um futuro com experiências relevantes na educação corporativa na empresa, ante a versatilidade e adaptabilidade da ferramenta EAD.

Trata-se de uma complexa transição que facilitará as atividades de T&D, usando as TIC, e que proporcionará a formação do conhecimento coletivo colaborativamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- D'EÇA, T. A. (1998) Net aprendizagem: a Internet na educação. Porto - Portugal: Porto Editora.
- MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. FDE, Série Idéias. São Paulo, n. 28. 1997, pp. 111-122. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf
- PIAGET, J. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1973.
- REGO, Teresa Cristina, Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. São Paulo, 1995: Vozes.
- BELLONI, M.L. (1999) Educação a Distância. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, Editora Autores Associados.



POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA E A DISTÂNCIA

Verônica Danieli L. Araújo , José Alexandre Barbosa, Sandra Helena Rodrigues

RESUMO

A educação a distância através do uso das novas tecnologias de informação e comunicação vem possibilitando novas formas de interação entre professores e alunos, de forma a transformar a prática educativa e situações de aprendizagem. Este estudo visa através da análise de algumas ferramentas potencializadoras de interações sociais on-line utilizadas em um seminário de educação a distância para atividades síncronas e assíncronas, ampliar a discussão sobre a emergência de novos contextos educacionais, que se dinamizam a partir da observação de algumas dessas ferramentas. Esta pesquisa tem um caráter qualitativo, e se utiliza do método de observação.

Palavras- chave: educação a distância; colaboração; tecnologia

INTRODUÇÃO

A Educação é um tema que norteia muitas pesquisas e trabalhos que visam oferecer mudanças sociais e econômicas na vida do ser humano. Ela ocorre nos diferentes espaços e situações sociais, num amplo e complexo de experiências, relações e atividades humanas, em um determinado momento histórico. No sentido geral, essa ampla diversidade de experiências constitui um campo educativo onde os alunos se inserem. Nessa perspectiva, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, os indivíduos, através da educação, circunscrevem suas possibilidades de experiências e elaboram isto no contexto de um plano de futuro.

A partir da inserção das TICs no contexto atual, vivencia-se uma educação diferenciada, onde a aprendizagem já pode ser realizada em espaços múltiplos e híbridos, possibilitando uma expansão das fronteiras do conhecimento. Ambientes virtuais vivenciados na grande rede de comunicação como a Internet, linguagens digitais, produção e manipulação de textos, som e imagens, animações gráficas, telecomunicações, dentre outros, são recursos que transformam o modo habitual de aprendizagem contribuindo para um saber fazer a partir de uma aprendizagem mais significativa.

Neste sentido, a educação a distância insere-se como um novo caminho a ser percorrido e vivenciado, que traduz-se não apenas como uma nova forma de aprender, mas como um espaço de transformação.

Ao tratar da diversidade e possibilidades que as novas TICs apresentam no campo educacional muitas questões e desafios passam a perpassar os ambientes educacionais. Assim este estudo vem a partir da análise de ferramentas tecnológicas utilizadas em um evento realizado a distância e do uso do método de pesquisa de observação, expandir as discussões



sobre como faz-se uso atualmente dessas ferramentas e de que forma.

OBJETO DE ESTUDO: O 7º SENAED

O 7º SENAED foi um seminário em educação a distância organizado pelo professor João Mattar da Faculdade Morumbi de São Paulo e apoiado pela ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Esse seminário teve a peculiaridade de ter seus cursos e atividades ofertados totalmente a distância, tendo a Internet como veículo dessas atividades. As atividades do seminário iniciaram-se no dia 22/05/2009 e encerraram-se no dia 31/05/2009, tendo como público-alvo pessoas interessadas nas discussões sobre ensino a distância e sociais da ABED.

O evento teve uma gama extensa de atividades síncronas e assíncronas. Um pré-requisito observado foi que, o participante para ter uma participação efetiva nas atividades, deveria dispor de um computador com conexão com a Internet, e também se possível, microfone, webcam, caixas de som, câmera, etc. para que pudesse acompanhar em tempo real, os cursos e atividades propostas. Várias ferramentas foram utilizadas no evento, tais como: Second Life, Aula Vox, Web Aula, Flash Meeting, Ambient Context, Active Word, Webcast, Moodle, Ning, Youtube, Tríade, Twitter, Netvibes, Wikispaces, Orkut, Survey Monkey, Podcast.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os referenciais teóricos remetem, principalmente, ao educador Paulo FREIRE (1997) com a sua proposta de "pedagogia da autonomia", de "diálogo entre sujeitos de saberes" que enraizados em sua cultura podem recriá-la.

Outras contribuições complementares, Pièrre LÉVY (1998) na projeção da importância da formação dirigida para as qualidades humanas e a criação de uma ecologia cognitiva; Manuel CASTELLS (1999) sobre a compreensão dos desafios impostos pela "sociedade em rede".

Edgar MORIN (1995) também subsidiou os estudos a partir da sua visão de totalidade, transdisciplinaridade e implicação da subjetividade na "epistemologia da complexidade".

METODOLOGIA

Como método de estudo propôs-se o método de observação qualitativa, tendo os pesquisados envolvidos participado do 7º. SENAED e analisado as atividades que incorporaram ferramentas diferenciadas, que serão analisadas nesse estudo.

Durante o 7º Seminário Nacional de Educação a Distância, participei de diversas atividades utilizando ferramentas como Aulavox ou o ambiente moodle e webcast. Esses ambientes virtuais de aprendizagem mostraram a simplicidade de operação, do manuseio dos ambientes, de forma gratuita e rápida. (PESQUISADOR, 2009)

RESULTADOS

Observou-se a questão da pontualidade nos compromissos com relação aos horários pré-estabelecidos e os alunos puderam interagir através de chats com os demais alunos, ou com os palestrantes. Foram criados ambientes sociais on-line como o Orkut e o Ning para atividades assíncronas. Salienta-se aqui a ferramenta Aulavox que foi considerada de simples manuseio e uso, fazendo com que as pessoas pudessem participar das aulas, interagindo através de chats, e ouvindo e vendo os slides selecionados pelo palestrante.



O ambiente do Moodle também proporcionou aos participantes do 7º SENAED expandir seus conhecimentos, pela facilidade de uso e a grande abrangência no que tange ao volume de informações. Observou-se uma grande participação de alunos nos cursos oferecidos no ambiente Moodle. Hoje, no Brasil já é bastante usado a plataforma do Moodle, nas universidades, nas escolas de ensino médio, nas empresas privadas, nas ong's, etc, oferecendo cursos virtuais, ou mesmo sendo usado para prestar apoio aos cursos presenciais.

A praticidade das listas de discussões proporcionou um amplo dinamismo de discussões sobre educação a distância, tendo algumas listas apresentado temas relevantes e bastante discutidos, o que caracteriza a necessidade de ampliar as discussões sobre ensino e aprendizagem a distância.

Limitações, Restrições no uso das Ferramentas

No decorrer do evento, algumas ferramentas apresentaram problemas em sua utilização. No caso do Tríade, que era um jogo educativo o qual o participante deveria baixar em seu computador, em alguns casos, por questões de configuração e/ou restrições de uso, o jogo não pôde ser baixado, o que inviabilizou a realização de atividades vinculadas a essa ferramenta.

Também atividades relacionadas ao uso do Second Life apresentaram dificuldades pela questão de necessitar que as pessoas que fossem fazer as mesmas já possuíssem um bom conhecimento do funcionamento, da lógica de ser desse metaverso; caso não, perdiam-se na realização das atividades; além do acesso que necessita de condições técnicas específicas, e alguns equipamentos não se enquadram.

No caso de algumas atividades que foram desenvolvidas com o uso da aulavox, o áudio apresentou-se de má qualidade em alguns momentos, dificultando o entendimento das informações;

Algumas atividades oferecidas no portal webcast iniciaram com atrasos significativos (em torno de 40 minutos), o que já inviabilizou o acompanhamento de algumas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades acompanhadas no decorrer do 7º SENAED permitiram comprovar que as possibilidades de aprendizagem, principalmente na perspectiva da colaboração, são possíveis de se efetivar.

A diversidade de ferramentas disponibilizadas, seus diferentes usos mostraram que as TIC's estão realmente firmando espaço nos meios educacionais, permitindo uma flexibilização, alcance e diversificação de atividades e formas de lidar com conteúdos as quais o ensino presencial não possibilita.

Lógico que, como este ainda é um campo a ser explorado, o 7º SENAED nos mostra que, em relação ao uso das TIC's, ainda é necessário que ajustes técnicos, operacionais, de conteúdo e de peopleware (capacitação de pessoas para o uso das tecnologias) ocorram; sem investimentos nas condições de usabilidade dessas ferramentas no meio educativo, oportunidades de se difundir e expandir o saber ficarão restritas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLS, M. (1999) A sociedade em rede. Tradução de Roneide Venâncio Majer.v.1.São Paulo:Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1997) Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- LÉVY, Pierre. (1998) A inteligência coletiva - uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rounet.São Paulo:Loyola.
- MORIN, Edgar. (1995) Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Dulce Matos. Lisboa. Instituto Piaget. Disponível em <perso.club internet.fr/nicol/ciret/index.htm.



A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO

Zelma Cavalcanti Cabral

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade mostrar as estratégias usadas para aumentar a motivação e incrementar a interdisciplinaridade na interação das unidades temáticas de Arquivo e Protocolo, Saúde e Segurança no Trabalho, Departamento Comercial e Departamento Patrimonial nos cursos do Eixo Tecnológico Gestão e Negócios, bem como reduzir o índice de evasão, melhorar o grau de comprometimento do grupo com as atividades realizadas em sala, conscientizar sobre a necessidade do aumento do conhecimento teórico e prático para a formação profissional.

Palavras-chave: Estratégias, Motivação e Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

As experiências aqui relatadas foram desenvolvidas nos cursos de Qualificação e Capacitação Profissional do Eixo Tecnológico Gestão e Negócios do Senac Pernambuco e foram muito importantes para a mudança e a construção na dinâmica da prática pedagógica. Como eu trabalhava, a princípio, com a unidade temática de Arquivo e Protocolo, as primeiras experiências foram relacionadas a esse tema. Decorrido algum tempo, passei a trabalhar com outras unidades temáticas e, conseqüentemente, a incorporar às atividades extraclasse as bases tecnológicas das outras unidades.

Em todas as atividades de aula, tanto nas internas quanto nas externas, procuro trabalhar a interdisciplinaridade. O trabalho foi desenvolvido de forma harmoniosa com os instrutores das demais unidades temáticas dos cursos, devido ao fato de eu conhecer a estrutura curricular. Isso foi determinante na retomada dos temas já abordados, o que facilitou a fixação dos assuntos e o acréscimo de novas informações.

Procuro conscientizar as pessoas com as quais trabalho sobre a importância de se ter um conhecimento abrangente, ou seja, conhecer um pouco de muitas coisas e, quando descobrir o que realmente lhes dá prazer, então buscar conhecer muito esse assunto ou atividade profissional. Essa postura faz com que se desenvolva a capacidade para resolver problemas de forma eficiente e eficaz. Foram essas experiências que procurei trazer para os diferentes ambientes de estudo no Senac.

DESENVOLVIMENTO

Minha atividade inicial no Senac foi com a unidade temática de Arquivo e Protocolo. Tive, logo de início, a necessidade de mudar a dinâmica da prática pedagógica de que arquivo



é chato e que é uma atividade desenvolvida por pessoas que não conseguem trabalhar bem com nenhuma outra atividade. A visão da maioria dos alunos, principalmente dos que trabalhavam em órgãos públicos, era que as pessoas que desenvolviam suas atividades laborais no arquivo estavam lá porque eram incompetentes para desenvolver outras atividades, então trabalhar com arquivo era algo menor. Essa idéia preconcebida me preocupava muito, porque comecei a perceber que ou mudava essa visão ou teria muita dificuldade para desenvolver as competências necessárias à conclusão da unidade temática. Essa dificuldade ficou ainda mais acentuada quando passei a trabalhar na Unidade de Educação a Distância (UEAD), porque eram apenas dois encontros por semana. Trabalhávamos com o sistema dual, ou seja, aproximadamente cinquenta por cento do conteúdo eram trabalhados em sala de aula e o percentual restante da aprendizagem era realizado com estudo autônomo.

Como uma das formas de motivar os alunos é descobrindo o que eles gostam, comecei a pensar qual a melhor maneira de conseguir que eles me falassem sobre seus reais interesses; afinal, uma pessoa que faz o que gosta faz muito melhor, fica mais feliz e irradia essa felicidade para as pessoas que estão no seu entorno. Para conseguir essas respostas utilizei três estratégias.

A primeira estratégia que usei para descobrir o que os motivava foi, no primeiro contato com a turma, criar um ambiente diferente do que eles estavam acostumados a ter quando trabalhavam com as unidades específicas de cada curso. Nesse encontro eu não trabalhei nenhum tema específico da estrutura curricular, porém eles não sabiam desse fato. Quando eles chegavam encontravam a sala arrumada em círculo, com um bom ambiente e, sempre que era possível, eu chegava antes e os recebia com um abraço e com votos de boas-vindas. Com essa forma carinhosa de recebê-los consegui quebrar o impacto da mudança de instrutor.

A segunda estratégia consistia de um pequeno questionário individual, respondido oralmente. Enquanto eles me falavam ia anotando tudo em uma agenda específica para esse fim. Tenho guardadas até hoje todas as anotações.

O questionário é formado, basicamente, pelas seguintes questões:

1. Qual o seu nome?
2. Como você gosta de ser chamado(a)?
3. Onde você mora e com quem mora?
4. O que você gosta de fazer no campo pessoal e profissional?
5. Por que está fazendo o curso?
6. Qual é a sua meta de vida?

Com as duas primeiras perguntas busco criar um ambiente de aproximação porque algumas pessoas não gostam do próprio nome. Então ao detectar isso eu as chamo somente da forma que elas gostam. Além desse fato, outro é muito importante: antes da próxima aula eu leio tudo que escrevi e já começo a memorizar o nome deles. Às vezes na segunda semana já os chamo pelo nome, sem cometer grandes erros. Como forma de brincadeira, na hora de dar o abraço de boas vindas, digo o nome de cada um. E, se cometo algum erro, eles ficam apostando se vou conseguir acertar ou não, criando, dessa forma, um ambiente de carinho, respeito e cumplicidade.

A terceira pergunta tem a finalidade de descobrir qual é a distância do Senac à residência do aluno, para facilitar a compreensão de algum possível atraso. Outro motivo é poder trabalhar



com essas informações para a necessidade de usar o bairro ou a cidade como exemplo durante a explicação de algum assunto. Dependendo do exemplo usado, isso faz com que eles se sintam valorizados. Por outro lado, é importante frisar que tenho de ficar atenta aos exemplos dados, para não cometer nenhuma gafe.

Com a quarta pergunta busco conhecer o que o motiva na vida familiar, social e profissional. Nesse momento procuro descobrir se trabalha, onde trabalha, o que faz no trabalho ou se está disponível para o mercado de trabalho e se tem algum conhecimento prévio dos assuntos a serem abordados na unidade temática. Além disso, essas informações são importantes para descobrir áreas de interesses do grupo, o que facilita a definição da forma de abordagem dos temas a serem estudados.

Com o quinto questionamento procuro descobrir se ele(a) está fazendo o curso porque tem um objetivo específico, se é porque alguém da família ou da empresa está pagando ou porque concluiu o ensino médio e não passou no vestibular e estava fazendo o curso para ingressar no mercado de trabalho formal. Dependendo das respostas dadas, modifico a forma de fazer a abordagem de alguns temas.

A última pergunta serve para reforçar a quinta e também para permitir vislumbrar o grau de comprometimento do grupo com o curso. Houve turmas cuja maioria estava fazendo o curso por exigência do trabalho. Nesse caso, faz-se necessária uma abordagem bem diferenciada para que a motivação não seja perdida.

É com base no questionário que faço a avaliação diagnóstica do grupo. Estudo as informações anotadas para poder ter condições de definir a melhor forma de trabalho, para que possamos construir em conjunto os saberes necessários para a conclusão do curso e, simultaneamente, reduzir o índice de evasão.

A primeira vez que coloquei essa estratégia em prática foi com a unidade temática de Técnicas de Arquivo e Protocolo, no curso de Assistente Administrativo na modalidade de EAD. Nessa unidade temática são trabalhados alguns métodos de arquivamento: alfabético, por assunto, numérico, cronológico etc., a importância da conservação e da restauração e também protocolo. Essa turma foi fruto de uma parceria entre o Senac e um órgão público do Estado de Pernambuco. O grupo veio fazer o curso, principalmente, porque precisava da certificação para conseguir dar entrada no Plano de Cargos e Carreiras (PCC), ou seja, o interesse em aprender estava em segundo plano. A motivação principal era o certificado. Assistir às aulas era quase que uma tortura para a grande maioria. Alguns já eram avós e estavam há mais de uma década sem frequentar uma sala de aula, outros se achavam incapazes de aprender alguma coisa e, muito menos, de fazer um curso com uma carga horária tão grande.

Depois de eu ter conseguido quebrar o gelo inicial, o encontro ficou mais fácil e eles passaram a perceber que as dificuldades eram quase as mesmas para todos do grupo. Saber que não era "um estranho no ninho" fez com que o grupo ficasse forte, porque quando qualquer um deles faltava por mais de dois encontros os outros ficavam ligando e buscando ajudar para que as dificuldades fossem superadas.

A terceira estratégia que adotei foi que ao final de cada encontro formávamos um grande círculo e, de mãos dadas, cada um dizia seu nome, quais pontos foram positivos e quais foram negativos em relação ao que foi realizado em sala. Todos nós éramos avaliados pelos demais e cada um também se auto-avaliava. Os pontos negativos eram discutidos por todo o grupo e, em seguida, eram levantadas as formas de se conseguir melhorar. Terminávamos os encontros com cada um fazendo um agradecimento e, em seguida, um voluntário fazia uma prece em nome de todo o grupo. Na aula seguinte as falhas detectadas eram novamente verificadas e em seguida avaliávamos se as providências tomadas surtiram resultados ou não. Com essa prática estávamos exercitando, entre outras coisas, o ato de avaliar e ser avaliado e as



conseqüências das nossas atitudes. Porém somente essas modificações não foram suficientes para que a motivação permanecesse em alta, então pensei em fazer aulas externas. Foi a partir desse momento que se iniciou a experiência extraclasse como estratégia para a aprendizagem e a motivação, passando a fazer parte do planejamento utilizado em todas as turmas com as quais trabalhei.

Como as aulas aconteciam no horário da noite, não havia condições de levá-los para um museu ou uma biblioteca. Então propus que fossemos para o Centro Cultural Banco do Brasil, que fica no Paço Alfândega, no bairro do Recife Antigo. Foi muito gratificante porque tivemos a oportunidade de trabalhar não apenas com a unidade temática, mas também com história geral, história do Brasil, especificamente o período holandês, o governo de Maurício de Nassau. Pudemos ver, através de maquetes, o povoamento do Recife Antigo e da Cidade Maurícia, além de muitas fotos e cartões-postais de vários locais do Recife de algumas décadas passadas. O resultado foi surpreendente. A unidade temática de Arquivo e Protocolo passou a ter outro significado. Eles passaram a ver que arquivo não é apenas "um monte de papel" arrumado de forma a obedecer a alguma norma ou método de arquivamento. Arquivo representava vida, porque contava a história de pessoas, de uma família, de uma sociedade, de uma empresa, de um país.

Depois da primeira experiência passei a fazer, regularmente, com todas as turmas, aulas externas. Não ficávamos apenas no Paço Alfândega, passamos a freqüentar, também, a Torre MalaKoff, a Rua do Bom Jesus, onde fica a Primeira Sinagoga das Américas, o Marco Zero e a Igreja da Madre de Deus.

Quando as aulas eram realizadas no horário diurno as possibilidades de aulas externas eram ampliadas. Então passamos a freqüentar a Biblioteca do Estado de Pernambuco, que fica no Parque Treze de Maio, no bairro da Boa Vista. As experiências foram maravilhosas porque tivemos a oportunidade de conhecer algumas obras com mais de quatro séculos e a forma de manuseio dessas relíquias. Vimos como são realizados os processos de limpeza de fungos, bactérias e ácaros desse acervo. Para esse fim coloca-se o material a ser esterilizado em um plástico bastante resistente e retira-se todo o oxigênio. Esses microorganismos, que são aeróbicos, morrem. Estávamos trabalhando arquivo, história, arte, biologia, etc. Pudemos visitar também o setor de recuperação do acervo, onde aprendemos algumas técnicas de conservação e restauração. Em seguida passamos para a biblioteca de Braille. A experiência foi fantástica porque mudamos a dinâmica da prática pedagógica.

A partir dos resultados dessas experiências resolvi tentar essa mesma estratégia de aulas externas em outras unidades temáticas. Tínhamos a oportunidade de ampliar nossos horizontes.

A primeira experiência ainda envolvia a unidade temática de Arquivo e Protocolo, porém iríamos abordar também Saúde e Segurança no Trabalho e Departamento Patrimonial.

Fomos abordar essas duas unidades temáticas no Instituto Ricardo Brennand 11. Nosso objetivo foi cem por cento alcançado. Em todas as turmas, os relatórios que recebemos comprovavam que tínhamos atingido as expectativas. E o melhor de tudo é que conseguimos fazer com que os grupos que participavam dessas aulas levassem seus familiares e amigos para que conhecessem o instituto e que passassem a divulgá-lo. Eles estavam deixando de ser apenas educandos e se transformando em educadores.

No Instituto Ricardo Brennand a segurança no trabalho está presente desde o primeiro portão, quando são cobrados os equipamentos de proteção individual (EPIs), como o uso de capacete para quem está de moto. Em uma das visitas um dos alunos estava de moto e ia dar carona a uma colega de turma, porém, como não havia um capacete para ela, o segurança pediu que descesse da moto e ela teve que ir a pé. Na segunda portaria nos identificamos.



Então, através do sistema de comunicação por rádio, a recepção foi informada da nossa chegada. Fomos recepcionados por um monitor, que nos informou as normas de segurança e, em seguida, nos acompanhou na visita à pinacoteca. Tivemos uma verdadeira aula de história, de arte, de matemática, de geografia, de arquivo, de patrimônio etc. A interdisciplinaridade estava o tempo todo presente.

Na parte interna da pinacoteca e do Castelo São João existe um sistema de segurança bastante eficiente, tanto com o patrimônio como com os funcionários, estagiários e visitantes. Há um limite para se aproximar das peças expostas. Quando alguém ultrapassa esse limite o sistema de alarme dispara. Se houver persistência na atitude pelo visitante, uma pessoa da segurança patrimonial, o sistema de som interno ou um dos monitores lhe dará orientações para que o alarme não seja acionado novamente.

Na aula no Instituto Ricardo Brennand percebemos que o interesse pelas outras unidades temáticas ficou mais aguçado e o resultado foi um aumento na participação da turma nos debates, uma melhoria na aprendizagem e, conseqüentemente, uma redução no índice de evasão.

Hoje trabalho tanto com a metodologia presencial, no CFP-R/Centro (Brasilar), como na dual ou semipresencial na UEAD. No Brasilar as aulas são presenciais, então fica mais fácil colocar em prática essas experiências e o aproveitamento dos conteúdos trabalhados é bem melhor, principalmente porque as pessoas dispõem, teoricamente, de mais tempo para estudar e se dedicar à pesquisa. Em decorrência disso, pudemos nos estender ainda mais.

Nossa última parceria foi feita com a Coca-Cola Refrescos Guararapes, que se localiza no bairro de Prazeres, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, PE. Na Coca-Cola cada aula-visita tem um único tema. Fechamos com eles a abordagem de duas unidades temáticas: Saúde e Segurança no Trabalho e Departamento Comercial.

Os preparativos para nossa visita começam com antecedência de duas semanas. Existem algumas exigências que terão de ser cumpridas para que a visita seja realizada. Todas as pessoas que forem participar da visita terão que informar, com antecedência mínima de uma semana, o nome e o Registro Geral. O formulário é preenchido e repassado, via e-mail, para a Coca-Cola. No dia da visita todos terão que cumprir algumas exigências relacionadas à segurança no trabalho:

- As meninas não poderão usar vestido, saia ou blusa de alça nem calçando sapatos de salto ou com os dedos de fora e as tiverem o cabelo cumprido terão de prendê-lo. A questão do vestuário está diretamente relacionada ao fato de que um dos locais visitados fica no primeiro andar e uma parte das paredes do corredor é de vidro e os funcionários estão no térreo. O uso de vestuário inadequado pode ocasionar acidentes de trabalho. O cuidado com os cabelos é para evitar que ele fique preso ou se enrosque em algum equipamento.

- Ninguém no grupo poderá usar shorts, bermudas, camiseta, camisa regata nem sandálias.

- Não é permitida nenhuma gravação audiovisual na área de produção nem gravação durante a explanação do tema ou a fotografia dos slides apresentados. Nas demais situações é permitido fotografar.

- O grupo deve chegar meia hora antes de iniciar a visita para que sejam feitas as orientações sobre os procedimentos de segurança que todo visitante tem de cumprir para poder ter acesso à unidade fabril.

Essas normas, aparentemente exageradas, têm uma única finalidade: garantir que não aconteçam acidentes de trabalho em decorrência de uma falta de atenção, uma queda ao subir e descer escadas ou ao se deslocar de uma área para outra, ou ainda ter alguma parte



do indumentário preso em equipamentos.

Depois de verificado o cumprimento das exigências, que são válidas para funcionários e visitantes, o grupo foi encaminhado ao setor de produção. Nossa visão da produção é limitada porque o acesso é proibido. Ficamos no primeiro andar e, através de uma parede de vidro, vimos o sistema de envasamento dos refrigerantes. Depois fomos encaminhados ao Centro de Desenvolvimento de Negócios (CDN).

O CDN foi preparado para que o Departamento de Treinamento e Desenvolvimento da Coca-Cola pudesse fazer um trabalho, o mais próximo possível da realidade a ser vivenciada, com seus promotores de venda. Para que isso fosse possível foram criadas várias ambientações:

- uma loja de departamentos;
- um minimercado;
- uma lanchonete;
- uma delicatessen;
- uma farmácia;
- um boteco;
- uma barraca de praia;
- uma loja de conveniências;
- um restaurante.

O treinamento começou com a história da empresa. Como surgiu e como se desenvolveu o patrimônio que é a Coca-Cola, (principalmente a marca Coca-Cola, que vale mais que todos os bens que a empresa possui); a preocupação, desde o início, com a distribuição do produto, de forma que ele alcançasse todos os continentes; o cuidado com o meio ambiente e a responsabilidade social. Durante a primeira parte do treinamento tivemos a oportunidade de trabalhar os conteúdos das unidades temáticas de Departamento de Contabilidade, Departamento Comercial, Departamento Patrimonial, Arquivo e Protocolo, Saúde e Segurança no Trabalho, Meio Ambiente, Empreendedorismo e Qualidade na Prestação de Serviços.

As diferentes ambientações foram usadas, durante o treinamento, para demonstrar que em cada ambiente social existe um público com interesses e necessidades bem específicas. Conseqüentemente, a técnica de venda e a logística a serem adotadas são diferentes. Portanto a abordagem tem que ser outra para que o objetivo, a venda dos produtos da Coca-Cola, seja alcançado, ou seja, qual é a forma de abordagem e de apresentação que o produto deve ter para que ele seja o foco principal.

Ao terminar o treinamento cada um dos participantes recebeu a certificação referente ao tema principal abordado, que foi Merchandising, e a carga horária realizada. O resultado obtido foi simplesmente fantástico!

CONCLUSÃO

Pude perceber que antes de essas estratégias serem adotadas o grau de motivação e o índice de evasão dos participantes dos cursos de Qualificação e Capacitação Profissional do Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios eram bem diferentes. No caso específico da parceria com o Estado o índice de evasão foi reduzido quase que a zero. E a motivação foi tão grande,



que alguns participantes se sentiram motivados a continuar estudando e se preparando para a nova realidade de mercado, buscando fazer um curso superior.

Depois de cada uma dessas aulas externas recebi os relatórios e ouvi os depoimentos. Então constatei o grau de fixação dos conteúdos trabalhados e a preocupação apresentada pelo grupo quanto à necessidade de se prepararem melhor, tornando-se uma mão-de-obra qualificada, através de um conhecimento teórico mais fundamentado e voltado para as reais necessidades do mercado de trabalho.

A experiência com essa metodologia me possibilitou elaborar um planejamento mais cuidadoso em função da estratégia adotada e da diagnose da turma, bem como uma vivência articulada com os objetivos das unidades temáticas propostas e a ampliação de conceitos relacionados às competências requeridas por cada unidade temática.

Nessas aulas externas não apenas o grupo cresceu, mas principalmente eu, porque a cada aula-visita fico mais convencida de que preciso estar me atualizando sempre em relação às novas técnicas, a novos modelos, às novas tecnologias. Cada aula externa representa um novo desafio porque nunca sei o que efetivamente vai acontecer. Creio ser eu, do grupo de visita, a pessoa mais ansiosa, porque sou ávida por conhecer temas novos e formas diferentes de trabalhá-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- MAIA, Carmem e MATTAR, João. ABC da EaD: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PINHEIRO, Beatriz Maria A de Araújo e GONÇALVES, Maria Helena Barreto. O processo ensino-aprendizagem. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1997.
- pt.wikipedia.org/wiki/Centro_Cultural_Banco_do_Brasil
- www.pacoalfandega.com.br
- pt.wikipedia.org/wiki/Recife_Antigo
- pt.wikipedia.org/wiki/Mauritsstad
- www.cultura.pe.gov.br/patrimonio14_malakoff.html
- www.colegioweb.com.br/geografia/rua-do-bom-jesus
- www.colegioweb.com.br/geografia/rua-do-bom-jesus
- www.overmundo.com.br/guia/marco-zero
- pt.wikipedia.org/wiki/Igreja_da_Madre_de_Deus
- www.biblioteca.pe.gov.br
- www.institutoricardobrennand.org.br





eleonoracarvalho@gmail.com • 81 9275.5871

