ITEQ

Projetos e Projeções

Volume 5 – Número 5 (Abril de 2020) ISSN 25959042



ITEQ

520
741

Loja Online
Grupo ITEQ

Cursos a partir de
12x R$99,00



(11) 2074-5110 (11) 97355-2554 grupoiteq.com.br

EDITORIAL

Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite nele. Só quem já trabalhou e lutou muito para alcançar um objetivo sabe quão indescritível é o sentimento de realizar um sonho. Nós do grupoiteq, sempre nos questionamos, sobre a importância de estabelecer metas e objetivos para melhoria da educação em nosso país.

O nosso foco sempre foi a formação continuada do professor, pois acreditamos ser o ele, o responsável pelo processo ensino aprendizagem e pelo êxito deste.

O sonho de construir uma escola sempre esteve presente em minha vida. Hoje tenho razões para celebrar!

Consegui construir um prédio novo para acomodar melhor os alunos, para oferecer a eles um ambiente adequado e acolhedor.

O meu interesse por uma educação de qualidade, especialmente em ser um Instituto de Educação que tem como missão – " Investir na educação e formação continuada para fazer a diferença na qualidade da educação brasileira".

Como disse inicialmente eu acreditava no "sonho" e lutava para torná-lo possível.

Para minha felicidade não lutei sozinho, meus professores, equipe técnica, minha família lutou comigo.

Por isso, não há dúvidas. Tenho razões de sobra para celebrar as conquistas do grupoiteq. Mais do que celebrar, porém é preciso continuar cultivando essa realização educacional. É preciso cuidar dos nossos alunos com carinho, abrir novos caminhos para formação tecnológica, dinâmica e eficaz através dos nossos cursos. Queremos oferecer novos suportes de conhecimento, novas práticas pedagógicas, enfim os conceitos contemporâneos em educação no país e no mundo.

Nossas novas instalações serão espaços de apropriação de informações, conhecimentos e de comportamentos culturais indispensáveis ao projeto educacional fruto dos meus sonhos. Tal projeto, contudo, precisa da adesão de profissionais que nos ajudem a transformar o sonho em realidade.

Sinceramente grato

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

REFLEXÕES:
Volume 5 – Número 5 (Abril de 2020)
Periodicidade: Trimestral

1- O PNLD (programa nacional do livro didático) será que realmente contempla algum foco na produção oral da Língua Inglesa?
– Carla de Fátima Góes e Oliveira

2- A criança e a aprendizagem inicial da linguagem escrita: como possibilitar essa aprendizagem de forma mais eficiente?
– Cássia Carla Caetano Navarro

3- Formação docente o Ensino Superior e seus desafios
– Ana Paula Amorim Acuyo de Mello Tavares

4- Docência: a prática educativa frente as mudanças
– Roberto Luís de Oliveira Junior

5- A formação docente e a era tecnológica da formação inicial e clássica do professor à formação continuada e tecnológica
– Silvineia Adriana Rigonatti de Araujo

6- Perfil e trajetória da profissão docente no Brasil
– Ana Lucia Sousa do Nascimento

7- O uso de ferramentas de tecnologias digitais de comunicação e informação: práticas na sala de aula do Ensino Básico – Séries Iniciais
– Aline Silva Carneiro

8- O tangram como recurso pedagógico nas aulas de matemática para portadores de deficiência visual

– Regina Schroeder dos Santos Lima

9- MINDSET: Intercâmbio entre as capacidades cerebrais e as mudanças atitudinais no mundo educacional – Mirian Paparelli Murda

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
Profª Maria José P. Natale; João Felipe Furlanetti da Silva Natale; Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Sette Marketing

GRUPO ITEQ
Rua São Gonçalo do Piauí, 162, Itaquera
São Paulo, SP – CEP 08295-400
Tel: (11) 2074-5110

grupoiteq.com.br
ISSN 25959042

Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 5, n. 5 (abr. 2020) – São Paulo: Iteq, 2020.

Trimestral

Disponível em: <https://issuu.com/iteqleste>

e-ISSN 25959042

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Ludicidade. 4. Tecnologias digitais.
I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDU 37

CDD 370

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605

APRESENTAÇÃO

Educação inclusiva e processos de avaliação

O que define a educação inclusiva, é como a escola e os professores podem desenvolver estratégias para sua prática.

A educação inclusiva parte do pressuposto de que a diferença é própria da condição humana. Que somos todos diferentes, singulares e únicos.

Quando se generaliza os procedimentos de avaliação para os estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, se torna um problema. O objetivo central ao se adaptar uma avaliação ou qualquer outra estratégia pedagógica deve ser a equiparação de oportunidades.

É fundamental avaliar cada situação especificamente, é de extrema importância conhecer bem cada aluno para garantir uma avaliação de fato inclusiva. Todos devem estar envolvidos diretamente no processo, o aluno, pais, equipe pedagógica, sem esquecer a potencial relevância da participação do (a) profissional especialista que atende o aluno (caso haja atendimento terapêutico).

Não existe receita para incluir, muitas são as tentativas de se criar uma receita básica de como incluir na escola pessoas que sejam consideradas diferentes, todos querem saber qual é o maior empecilho para que a educação seja, inclusiva. De nada adianta dizer que uma boa formação de professores seria o suficiente, a infraestrutura física das escolas ajuda muito, mas também não resolve nada de forma isolada.

O maior problema da educação é a busca incessante da receita de bolo que não falhe nunca, que atenda a todos gostos, sirva para educar todos de forma homogênea e que, não demande nem das famílias, nem dos estudantes, nem dos professores, mas educação se faz com seres humanos. Alunos, famílias e professores, cada um deles é diferente de todos os outros. Cada um assa em uma temperatura diferente. Cada um dá ponto em um momento diferente.

Adaptação à diversidade

Ao pensar a inclusão, o primeiro problema com o qual os educadores se deparam é o de definir o que é o "diferente", uma vez que o termo depende da comparação com o que são os "iguais".

Quando olhamos para a questão da diferença, o uso da palavra "normal" tem uma origem médica, baseada na ocorrência de determinadas patologias. Pensando esta- tisticamente, não existe a anormalidade, o que existe são pontos mais próximos ou mais distantes da média.

O segundo passo para uma inclusão escolar efetiva é acreditar que todos podem aprender. O modelo de intervenção é individualizado e o currículo definido pelo déficit, ressaltando as incapacidades e não nas possibilidades dos estudantes.

Esse é um problema ideológico, mais do que pedagógico, pois está focado na homogeneidade e não na diversidade. Todos vão aprender matemática? Duvido. Levando em consideração de que ninguém é capaz de se declarar conhecedor de todas as ciências, artes e oficios. Algoritmos para alguns, português, ciências, literatura, história para todos, que cada um vá adiante naquilo que gostar mais, mas que a nenhum seja sonegada a oportunidade de conhecer tudo e de todas as formas.

O papel da escola para a inclusão

Um importante passo para educação inclusiva é repensar o nosso modelo de educação. Quando vemos os educadores totalmente perdidos com a entrada de alunos com as quais eles não fazem ideia de como lidar, de gente que sempre esteve à margem da educação, percebe-se que a escola não está nem um pouco próxima das mudanças que acontecem na sociedade.

A escola se enraizou em suas crenças e convicções e, continua dificultando o desenvolvimento de novas ideias e soluções.

Quando confrontados com a realidade social, a escola se confunde e adota a postura de rejeitar não só as ideias diferentes como os alunos que ameaçam a solidez de suas apostilas e rigidez de suas avaliações.

Quando um novo professor sai da faculdade e se defronta com a vida real, constata que não foi preparado para a inclusão. E não foi mesmo, só no contato com a realidade é que o professor vai aprender a navegar pelo espaço sem procurar o chão.

Mudar a visão da homogeneidade para a diversidade, acreditar que todos podem aprender e reconstruir a escola de forma que seja, para todos, são os primeiros passos para a inclusão. Sem paradigmas, sem receitas e sem esperar de seres humanos desiguais resultados homogêneos.

No contexto da educação inclusiva, recomenda-se que o ponto de partida seja as singularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades. Se, a proposta curricular deve ser uma só para todos os estudantes, é indispensável que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um.

Só assim se torna viável a participação efetiva, em igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência.

Como desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas? O ponto de partida deve ser o próprio estudante. É preciso empenhar-se em conhecê-lo bem, partir do seu repertório e dos seus eixos de interesse torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais espontâneo, prazeroso e significativo.

Vale ressaltar a importância de se observar as barreiras existentes e investir na diversificação de estratégias pedagógicas.

Durante muito tempo, acreditou-se ser possível generalizar as características das pessoas e, assim, padronizar estratégias pedagógicas a partir de um mesmo quadro diagnóstico, mas sabemos que essa noção é, simplista.

Ainda que apresentem pareceres diagnósticos absolutamente iguais, duas pessoas podem reagir às mesmas estratégias de maneiras totalmente distintas. Não há, "receitas prontas" ou manuais de atividades ideais, indicando exatamente como ou o que trabalhar com um aluno com esse ou aquele diagnóstico.

Quando o planejamento não leva em conta as particularidades de cada aluno, as estratégias pedagógicas podem constituir uma das principais barreiras à inclusão educacional de alunos com e sem deficiência.

Um dos princípios da educação inclusiva é que toda pessoa aprende, sejam quais forem suas particularidades intelectuais, sensoriais e fisicas. O que remete a outro princípio: o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular.

Torna-se fundamental avaliar cada situação, a fim de encontrar meios de garantir a inclusão efetiva de qualquer estudante, independentemente do laudo que o acompanha.

Equipe Editorial (GRUPOITEQ)

ITEQ

520
741

Pós-Graduação EAD
em Direito Educacional



(11) 2074-5110 (11) 97355-2554 grupoiteq.com.br

SUMÁRIO | ARTIGOS

O PNLD (programa nacional do livro didático) será que realmente contempla algum foco na produção oral da Língua Inglesa?
Carla de Fátima Góes e Oliveira..... **07**

A criança e a aprendizagem inicial da linguagem escrita: como possibilitar essa aprendizagem de forma mais eficiente?
Cássia Carla Caetano Navarro..... **13**

Formação docente o Ensino Superior e seus desafios
Ana Paula Amorim Acuyo de Mello Tavares... **22**

Docência: a prática educativa frente as mudanças
Roberto Luís de Oliveira Junior **30**

A formação docente e a era tecnológica da formação inicial e clássica do professor à formação continuada e tecnológica
Silvineia Adriana Rigonatti de Araujo **34**

Perfil e trajetória da profissão docente no Brasil
Ana Lucia Sousa do Nascimento..... **39**

O uso de ferramentas de tecnologias digitais de comunicação e informação: práticas na sala de aula do Ensino Básico – Séries Iniciais
Aline Silva Carneiro **44**

O tangram como recurso pedagógico nas aulas de matemática para portadores de deficiência visual
Regina Schroeder dos Santos Lima **48**

MINDSET: Intercâmbio entre as capacidades cerebrais e as mudanças atitudinais no mundo educacional
Mirian Paparelli Murda..... **53**

O PNLD (Programa Nacional Do Livro Didático) será que realmente contempla algum foco na produção oral da Língua Inglesa?

Carla de Fátima Góes e Oliveira

RESUMO

O presente estudo visa discutir se há uma adequação entre o que está disposto no Programa Nacional Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação e o livro didático adotado para o 8º. ano do ensino fundamental 2 em escolas da rede estadual de São Paulo. O objetivo é ter um olhar crítico para o livro, procurando verificar como são as atividades voltadas para o ensino da produção oral de língua inglesa, muitas vezes considerada de maior interesse dos alunos. Para fundamentar esta pesquisa de base bibliográfica e documental, tomaremos como referência os trabalhos de Ramos (2003), as considerações do Programa Nacional do Livro Didático, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Produção Oral. PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

ABSTRACT

The present study aims to verify if there is an adequacy between what is set forth in the National Program of Didactics (PNLD) of the Ministry of Education and the textbook adopted for the 8th. year of elementary school 2 in schools of the state of São Paulo. The aim is to take a critical look at the book, trying to verify how are the activities directed to the teaching of oral production of English language, often considered of greater interest of the students. To base this research on bibliographical and documentary basis, we will take as reference the works of Ramos (2003), the considerations of the National Program of Didactic Book, among others.

KEY-WORDS: Textbook; Oral production; PNLD (National Textbook Program).

Bacharelado em Direito pela FMU (Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas), Graduação em Pedagogia e Letras Português/Inglês pela FMU (Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas), Especialização/Pós-graduada em Práticas reflexivas ensino-aprendizagem de inglês na escola pública pela PUC _SP (Pontifícia Universidade Católica). E-mail: carlagoes09@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As perguntas que ainda incomodam grande parte dos professores de língua inglesa são: - Será que a habilidade de comunicação oral dos alunos está sendo desenvolvida? E se está, os procedimentos estão de acordo com os documentos oficiais do MEC (PCN[1], OCEM[2], entre outros)? E o livro didático adotado pela rede estadual contempla os critérios propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em relação à oralidade?

Antes de procurar ajudar os colegas professores respondendo a essas questões tão relevantes para o dia a dia do professor de inglês da escola estadual, farei uma breve descrição do que é o PNLD e o que ele assevera sobre a oralidade, e também sobre o livro didático, que é um material presente do dia a dia da escola estadual.

O Livro Didático (LD) adotado para o ensino da língua inglesa na rede pública é avaliado e distribuído para as escolas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É um material que tem o objetivo de auxiliar os professores de língua inglesa a trabalhar questões que desenvolvam as habilidades e competências do aprendiz, que vão desde a produção oral, até senso crítico etc., sempre considerando a língua como prática social.

Diante da nova realidade dos alunos com necessidades diferentes e modos diferentes de aprendizagem, os livros didáticos por muitas vezes não têm sido suficientes para atender à realidade e perspectiva dos alunos em questão de produção oral na língua inglesa.

Como o livro didático pode ser um amplo campo de pesquisa, dada a sua importância no contexto da educação em escola estadual, analisaremos apenas as unidades do livro didático que trazem atividades referentes à prática oral, no quesito conteúdo, objetivando traçar um paralelo entre os critérios de avaliação propostos pelo PNLD e o que livro para os alunos do 8º.ano do ensino fundamental 2 traz sobre a produção oral

Assim, o presente trabalho procura responder à pergunta: - O livro didático utilizado no 8º. ano do ensino fundamental 2 – *Vontade de aprender Inglês*[3] contempla os critérios propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em relação à produção oral?

Acredito que conseguindo responder a esta pergunta, acabarei por responder também às perguntas que ainda hoje incomodam os professores de língua inglesa quando o assunto é desenvolvimento da habilidade oral.

Neste sentido, será fundamental definir algumas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais, especialmente no PNLD e discutir as práticas encontradas no livro didático, objeto do nosso estudo.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O LIVRO DIDÁTICO

Para começar a fundamentar a minha pesquisa gostaria de citar uma celebre frase de Jean Paul Sartre "Quando o homem não tem mais objetivo, o mundo torna-se privado de sentir". Cito esta frase, pois muitos estudiosos já falaram sobre o tema e mesmo assim, temos o objetivo de procurar responder perguntas semelhantes. Recorrente em sala de aula e motivo de minha inquietação, acredito que é de extrema importância retomar pontos importantes e relevantes sobre o livro didático e consequentemente sobre o estudo do Inglês e o desenvolvimento do discente. Logo buscaremos uma relação entre LD, PNLD, oralidade e discente.

Existe uma discussão sobre os objetivos do ensino de língua estrangeiras na educação básica, que acredito vai além de objetivos puramente linguísticos, e bem verdade que os objetivos linguísticos sempre são lembrados com maior frequência, mas isto não significa que seja o principal objetivo do ensino de qualquer língua. Deixando claro que esta minha tentativa de responder esta questão esta baseada no ensino do inglês em escola regular. Até por se tratar de instituições com finalidades diferenciadas, ou seja, os objetivos do ensino de idiomas em escolas regulares são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas.

As considerações de Paiva (2005, p. 9) vão ao encontro da nossa discussão, quando destaca:

> "dentre várias questões o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade do aprendizado de um idioma estrangeiro para a vida deles é, consequentemente, o desconhecimento da razão para estudar esta disciplina na escola".

A escola regular tende a concentrar mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe, esquecendo que o aprendizado de qualquer disciplina ou qualquer idioma está ligado a um aprendizado maior, que é a transformação e multiplicação dos valores sociais, culturais políticos e ideológicos.

A língua tem como sua principal função a comunicação e quando se fala em ensino de língua estrangeira,

(1) Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

(2) Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1).

(3) Killner, M. e Amancio, R. Vontade de aprender inglês. 8º. ano. SP: FTD. [PNLD 2014-205-206]

o mais interessa para os alunos, é a comunicação oral, não priorizada pelos livros didáticos, que dão mais importância à leitura e escrita pelo papel que o inglês ocupa no contexto brasileiro.

Embora as provas estaduais, municipais, vestibulares e o ENEM priorize a leitura, a mais ensinada em sala de aula, este foco está na contramão do que o aluno quer. Talvez o aluno entendesse e até houvesse o interesse em aprender também as habilidades de escrita, mais uma vez saliento é dada pouca importância para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a comunicação oral.

Discussões sobre o papel do livro didático, sua seleção e avaliação têm sido feitas por vários pesquisadores, entre eles, Almeida Filho (1994), Lajolo (1996), Lima (2008), Ramos (2009), Amorim (2015), Pozzo (2015).

Almeida Filho (1994) acredita que "a seleção de material didático não deve ser intuitiva, sendo preciso que professores tenham o devido preparo através de reflexões e estudos". Muitas vezes, mesmo preparados, a realidade da sala de aula é complexa. Por exemplo, o mesmo exercício aplicado para uma região de São Paulo (por exemplo, Jardim Miriam, no extremo sul de São Paulo), poderá não ter o mesmo retorno pedagógico que em outra região. Sabemos que muitas vezes o livro didático de línguas é o único instrumento de que dispõem professores e alunos para terem contato com a língua estudada. A escola tem sido o único lugar para o contato com a língua e com o acervo cultural desta língua. Nos dias de hoje, com o advento da internet, muitos discentes têm acesso à informação, mas ainda existe uma grande parte da população sem acesso à internet, é nesse momento que o livro didático se torna o único facilitador para aquisição da educação/cultura.

Para Lajolo (1996), o livro "acaba determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva 'o que' se ensina e 'como' se ensina".

Se faz necessário lembrar que o livro didático é um norteador, o professor com sua experiência poderá ajustar ou adequar as atividades para a realidade e necessidade do seu grupo de educandos.

Neste sentido, Ramos (2009) salienta que "qualquer que seja o uso que se faz do livro didático esse envolve necessariamente os processos de seleção e de implementação e/ou adaptação".

Esses procedimentos que a autora cita, por sua vez, demandam uso sistemático para uma efetiva seleção e avaliação, o que nem sempre é feito pelo professor, pois quando se depara com o problema, ele já existe; o material didático e/ou uso do material que ele devera usar em sua sala de aula já foi escolhido por pessoas que muitas vezes desconhecem as necessidades específicas da disciplina. Exemplo não raro, há casos como um coordenador pedagógico, com formação principal em química, escolhe o livro didático de inglês.

> Segundo Ramos (2009), o "livro didático não e isento de controversas". Ramos traz as considerações de Celani (2005), quando alerta que "eles (LDs) não são neutros, estão intimamente ligados aos métodos de ensino".

E ainda que:

Os materiais "globais" dificilmente levam em conta necessidades locais e devem ser submetidos a um questionamento crítico do ponto de vista de tensões e desafios à identidade e aos valores da comunidade onde serão usados.

Por conta disto, "deve haver restrições à sua adoção "cega", eles devem passar pelo crivo de uma avaliação sistemática e crítica".

Acredito que a autora quis dizer que esta avaliação deva ser feita primeiro pelo PNLD, depois pelo professor da disciplina, gestão e coordenação, que neste momento analisarão a necessidade de levar em conta o local onde o livro será utilizado, levando em consideração os valores da comunidade.

Ramos (2009) acredita que "não devemos propiciar uma avaliação em profundidade apenas do conteúdo, mas vários os outros itens", por exemplo, o público alvo, a faixa etária, se os temas são adequados, conhecimento prévio da língua inglesa, nível de formação, comunidade dos alunos.

Concordo com a autora, pois dentro da minha prática em escola, me deparei com alunos que vêm da África e que falam inglês, mas não sabem escrever, logo o foco da aprendizagem deveria ser writing e não *speaking*. Mesmo assim esses alunos utilizam o mesmo material didático utilizado pelos alunos nascidos no Brasil/ São Paulo e que estão tendo contato com a língua inglesa pela primeira vez e somente no ambiente escolar.

Ramos (2009) diz que, além destes critérios "é preciso observar se os objetivos propostos na unidade e atividade são executáveis e alcançáveis".

É um ponto importante e que mesmo não participando da tomada de decisão de utilizar este ou aquele livro didático, na hora da utilização, tem que tentar ajustar o LD para sua realidade, sua sala de aula e principalmente ajustar para que seja fácil a compreensão pelos seus discentes.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de uma regulamentação para que o livro didático, antes de chegar à escola, seja avaliado, direcionando assim os conteúdos básicos necessários, que devam ser abordados em cada etapa do ensino de cada disciplina. E neste

momento que o programa Nacional do Livro Didático (PNLD), seguindo os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares e com normas mais institucionalizadas, visa a subsidiar o trabalho pedagógico dos professores.

Vale a pena ainda refletir sobre como trabalhamos com os recursos didáticos de que dispomos, sabemos que nenhum recurso didático, nem mesmo o livro didático, tem o papel de definir as praticas dos professores em sala de aula. É notório que a educação está na pauta das discussões em diversas instâncias do saber no Brasil, desde uma reportagem na televisiva até uma conversa entre amigos em uma padaria, além dos estudiosos do tema, mas talvez o aluno, a família, os professores teriam mais vivência e embasamento para discutir a eficácia do material de apoio que esta sendo utilizado em sua sala de aula e se o tema tratado ou as atividades propostas no material didático levam o aluno realmente ao desenvolvimento da competência comunicativa e uso da língua estrangeira com autonomia..

2.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) É?

Segundo Amorim (2015) PNLD é um programa do governo federal brasileiro que tem por objetivo principal oferecer a alunos e professores de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, de forma universal e gratuita, livros didáticos para complementar e apoiar as "práxis" pedagógicas.

Antes de apresentarmos um breve panorama histórico do Programa, recorremos ao trabalho de Amorim (2015), onde a autora analisa o ensino da estatística em livros aprovados na área da Matemática. Não obstante as colocações da autora de forma supercial serve para todas as outras disciplinas. Ela assevera que o objetivo do PNLD, é auxiliar "os professores da Educação Básica nas diferentes áreas de conhecimento". Diz Amorim (p. 5):

> Para tal, é realizado um processo de avaliação conceitual e pedagógica dos livros didáticos que poderão ser adquiridos pelo governo federal e distribuídos nas redes públicas. Para a participação nesse processo de seleção é realizado, inicialmente, um edital que tem por objeto a convocação de editores para inscrição de obras didáticas destinadas aos diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento. Em seguida as obras passam por um longo processo de avaliação realizado por uma equipe de avaliadores que envolve técnicos do Ministério e equipes da Secretaria de Educação Fundamental – SEF, do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, de professores de universidades brasileiras e professores em exercício dos diferentes níveis de ensino. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O Guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa atualmente é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

Concordamos com Amorim (2015) ao citar Pitombeira (2008): do mesmo modo que "não há mais erros grosseiros por conta da avaliação rígida da equipe de Matemática", a qualidade dos livros de Inglês também melhorou pela avaliação rígida da equipe responsável pela área. Os autores destacam "como resultado da avaliação a melhora sensível na qualidade dos livros didáticos às escolas públicas do país".

Amorim (2015) traz os dizeres de Pozzo (2013) que afirma: "é evidente que com a implementação do sistema de avaliação dos livros didáticos, esses materiais aumentaram seu nível de qualidade no aspecto gráfico-editorial, nas correções conceituais, estão isentos de preconceitos e de propagação de valores equivocados, o que se conclui que nestes aspectos os livros didáticos atingiram um nível mínimo de qualidade" (p. 5-6).

Em relação à afirmação do autor sobre os aspectos gráficos-editoriais acreditamos que eles têm sua importância, entretanto, mais importante do que ele é a existência de lacuna no conteúdo ou desvalorização de conhecimento.

O PNLD atualmente é voltado à educação básica brasileira. Mesmo em um momento tão globalizado, com escolas alfabetizando alunos em português e inglês, ainda não existe a avaliação de materiais para ensino infantil.

E importante salientar que em 2017, especificamente em julho de 2017, houve uma modernização no Programa Nacional do livro Didático que doravante chamaremos apenas de PNLD, obtendo uma ampliação, colocando em seu bojo alguns materiais modernos de apoio á prática educativa, obras pedagógicas, Softwares e alguns jogos educacionais, trouxeram um aspecto mais moderno para os livros. Todavia nada mudou ao meu ver com relação á prática oral da língua inglesa. Acredito que neste sentido o PNLD de 2017trouxe mais do mesmo, mesmo

o seu objetivo ser atender de forma alternada ciclos diferentes e segmentos diferentes (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio), não houve mudança significativa nas "práxis" sugestionada pelo PNLD. A falta de formação escolar construtiva, limitando os alunos ao não desenvolvimento igualitário de todas as habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino de uma língua estrangeira.

Não podemos nós esquecer que existe uma falta de material de apoio didático pedagógico para professores de língua estrangeira, isto ao meu ver, talvez caracterize que seja necessário um olhar aprofundado para o tema da oralidade, ou as condições para o desenvolvimento dela na sala de aula da rede pública de ensino.

Quanto ao livro objeto de análise em questão – VONTADE DE SABER INGLÊS[4], segundo os sites dos Programas do Livro Didático, a escolha do PNLD 2014, começou dia 06/06/2013 para uso efetivo 2014-2015 e 2016.

Professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolheram as obras do ensino fundamental 2 que seriam utilizadas no triênio 2014, 2015 e 2016 entre os dias 2 e12 de agosto de 2012. Esta escolha deveria ser feita por meio da própria página do FNDE, onde também estaria disponível, a partir do dia 21 de junho, o Guia do livro didático 2014, contendo todas as obras aprovadas.

3.1 GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS - PNLD 2014[5]

O Guia 2014 reúne as resenhas das cinco coleções aprovadas, duas de Espanhol e três de Inglês, incluindo o livro objeto de nossa análise. Como já referido, o Guia nos informa que:

> A avaliação das coleções consistiu num longo e criterioso processo de trabalho avaliativo, realizado por colegas professores da educação básica e do ensino superior, que atuam como docentes de língua estrangeira em escolas públicas e universidades situadas nas várias regiões geográficas do país (p. 7). Detalhes sobre as coleções aprovadas, os critérios gerais e específicos norteadores da análise e a reprodução das fichas utilizadas na avaliação.

Os critérios de avaliação que sustentaram a seleção das coleções incluídas neste Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 anos finais do ensino fundamental – Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) pautaram-se, portanto, numa concepção de ensino de língua estrangeira associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania, afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não favoreceram a oralidade.

O Guia traz uma Visão geral do livro didático aprovado, foco da nossa pesquisa. Transcrevemos abaixo alguns trechos (p. 40-41):

A coleção se caracteriza por uma combinação entre texto e imagem que favorece o aprofundamento de uma discussão sobre temas sensíveis à vida social, como por exemplo, o respeito à diversidade.

Os textos selecionados ampliam a temática definida para cada unidade, permitindo enfocar a diversidade social e cultural como conhecimento fundamental para a preparação de um leitor crítico.

> A coleção contempla a inclusão de variedade de esferas sociais e gêneros de discurso, o que permite o contato do aluno com diferentes comunidades, apresentadas por meio da língua estrangeira. As propostas de produção escrita a considera a partir de parâmetros de interação, permitindo o entendimento de que está submetida a processo de reelaboração e se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso.

OS volumes das coleções estão organizados em oito unidades divididos nas seguintes estipulações: *Let's get started!, Reading moment1, The world of words, Listening moment, Conversation moment, Reading moment 2, Writing moment, Think about it, Reflecting on the unit.*

Tal consideração nos remete aos dizeres de Paiva (2005, p. 3):

> "concordo que todas essas competências são importantes. No entanto, não podemos desconhecer que sem a competência linguístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho".

Quanto aos critérios propostos pelo Guia do PNLD, consideramos que no que se refere à produção oral, a coleção/ livro didático promove atividades que consideram a oralidade como meio de interação, mas muito pouco. As atividades de conversação são geralmente um exercício que fica no final da unidade intitulado "Momento da conversação", ou seja, o professor poderá avaliar como pouco relevante.

No que se refere à compreensão oral, a coleção/livro didático apresenta um CD em áudio com qualidade sonora, promove com materiais gravados, produções de linguagem características da oralidade, mas consideramos poucas as atividades

(4) Killner, M. e Amancio, R. Vontade de aprender inglês. 8º. ano. SP: FTD. [PNLD 2014-205-206]

(5) Guia PNLD 2014 - http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014

de compreensão intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual). Assim como é muito pouco o acesso a variedades linguísticas, por meio de diferentes pronúncias e prosódias.

No que se refere à expressão oral, a coleção/ livro didático propõe práticas que possibilitam aos estudantes interagirem significativamente na língua estrangeira e que contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas.

Entretanto, as oportunidades de se colocar em prática o que é proposto no livro são muito raras.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos o objetivo do nosso trabalho que foi verificar como o livro VONTADE DE SABER INGLÊS, aprovado pelo PNLD no ano de 2014, 2015 e 2016 para o Ensino Fundamental II, trabalha com a oralidade em suas unidades. Tínhamos algumas perguntas que procuramos responder: - Qual a importância e qual é a quantidade de exercícios sugeridos nas unidades para este fim? O livro didático do 8º. ano do ensino fundamental 2 contempla os critérios propostos pelo Programa Nacional do livro Didático/ PNLD em relação à produção oral?

Em nossa análise, consideramos que o espaço dado para atividades que visam à produção oral é pequeno e fragmentado. Na coleção analisada predomina leituras, interpretação de textos, análise de estruturas da língua e adequação dos temas aos dias atuais. Acreditamos que para o aluno ter domínio da língua inglesa em sua realização plena, as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever - devem ser desenvolvidas, ou seja, para que o ensino de língua estrangeira tenha sua função, é preciso dar condições para que os alunos possam construir um discurso como indivíduos falantes-ouvintes também da outra língua. Recorremos mais uma vez às considerações encontradas no Guia (PNLD 2014):

Os PCNEF-LE ressaltam a importância da escola como espaço de acesso ao conhecimento e à valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos, incluindo aqueles que se expressam em línguas estrangeiras (p. 7).

Nesse sentido, o ensino de língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental da escola pública tem um percurso constituído e uma prática que vem se modificando e tem permitido alcançar importantes avanços no que diz respeito a seu papel educativo e formador, o que atribui à língua estrangeira uma importância equivalente à das demais disciplinas do currículo escolar oficial (p. 7).

Concordamos com Menezes (2009), que "parte do pressuposto de que a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, não ficando restrito à leitura e as formas gramaticais". A autora em uma coleta de corpus realizada com pessoas que aprenderam ou aprendem línguas, notou que os alunos se cansavam das aulas de inglês por que ficavam presos ao ensino gramatical. Ela sinaliza que "o único contato com a parte verbal era leitura ou repetição de frases ou palavras" (Menezes 2009).

Os problemas mencionados acarretam dificuldades para desenvolver a parte oral do inglês, existindo ainda um foco muito grande do professor em trabalhar a gramática, e por muitas vezes, o próprio professor se sente perdido na elaboração de atividades diferenciadas ou voltadas à comunicação.

O professor de língua inglesa tem que lidar com muitas restrições para trabalhar a sua disciplina nas escolas públicas, envolvendo a falta de materiais didático-pedagógicos, sala com 30 ou 40 alunos e quando há livros didáticos, estes não privilegiam o desenvolvimento da habilidade oral. Muitas vezes o professor somente dispõe de quadro e giz para ministrar suas aulas. Esses fatores comprometem bastante o ensino de inglês, ocorrendo um aprendizado fragmentado.

Diante do resultado desta pesquisa acerca da avaliação do livro didático e a prática do desenvolvimento da oralidade, podemos dizer o quanto é complexo o professor conseguir ter o uso real da língua perante as condições do ensino na grande maioria das escolas da rede pública. Os professores podem fazer um trabalho de conscientização com os alunos para que eles busquem também fora das aulas outros meios de adquirir o desempenho verdadeiro da oralidade; considerando o tempo escasso de trabalho do professor com aluno é impossível ter um desenvolvimento amplo de conhecimento da língua inglesa. Somente o uso de livro didático não é suficiente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A representação do processo de aprender no livro Didático Nacional de língua estrangeira moderna em primeiro Grau**. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 17, 1994, p.67-97.

AMORIM, N. D. **PNLD e o Livro Didático dos Anos Iniciais: Estatística**. ANAIS. XIX EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. UFJF, 2015. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd12_natalia_amorim.pdf> Acesso em: 15 dez. 2017.

CELANI, M. A. A. "**English for All"... Preservando o forró**. In: FIGUEIREDO, C. A. e O. F. JESUS (Orgs.). Aspectos da leitura e do ensino de línguas. Uberlândia: UDUFV, 2005.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014: apresentação: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014: Língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

KILLNER, M.; AMANCIO, R. **Vontade de Saber inglês.** Língua estrangeira moderna 8 ano. São Paulo: FTD, 2012.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LIMA, G. P. **Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil**. Anais do SEPECH – Seminários de Pesquisa em Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf> Acesso em: 10 de dez. 2017.

PAIVA, V. L. M. O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Letras & Letras, vol. 14, n. 1, jan/jul 1998. p. 73-88. 2005.

CARVALHO, J. B. P. **Políticas públicas e o livro didático**. v. 21 n. 29. São Paulo: Bolema, 2008.

POZZO BASSO, L. del. e TERRAZZAN, E. A. **Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos de Ciências recomendados pelo PNLD 2013 em escolas de Educação Básica**. Universidade Federal de Santa Maria. Revista Cadernos de Educação, n 50, 2015.

RAMOS, R. C. G. **O Livro Didático de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: Papéis, Avaliação e Potencialidades**. In: Dias, R. & Cristovão, V.L.L. (orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009 (p. 173-198).

A criança e a aprendizagem inicial da linguagem escrita: como possibilitar essa aprendizagem de forma mais eficiente?

Cássia Carla Caetano Navarro

RESUMO

O Brasil optou por utilizar teorias que valorizam a construção do conhecimento (como o Construtivismo), como a principal maneira de obter resultados positivos na alfabetização. Porém, nos dias atuais o principal problema da educação, converge nos resultados de avaliações oficiais, que têm indicado que o desempenho dos alunos tem sido catastrófico por diversos fatores, sendo interessante repensar em antigas práticas ou métodos que em décadas passadas apresentaram resultados positivos.

O artigo propôs uma reflexão sobre algumas propostas didáticas da alfabetização e discute a articulação deste processo nos anos iniciais com a disciplina de artes, tendo em vista a adaptação das práticas educativas visando atender o aluno contemporâneo na sua plenitude.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Métodos. Construtivismo. Consciência Fonológica.

ABSTRACT

Brazil has adopted in the last years, theoretical approaches that value the construction of knowledge (like constructivism) as the only way to succeed in alphabetization. However, currently the main problem of education focuses on the results of official ratings, which have shown that student performance has been disastrous by several factors, of which worth to rethink old ways or methods in the past produced positive results. The article offers an analysis of some educational proposals of alphabetization, with a view to adapting the educational practices to attend the contemporary student in full.

KEYWORDS: Alphabetization. Methods. Constructivism. Phonological Conscience.

INTRODUÇÃO

Desde a Pré –história, os indivíduos produzem formas visuais, expressam-se e se comunicam, atribuindo sentidos, sensações, sonhos, realidades e pensamentos, fazendo uso de símbolos. Grande parte dos educadores esquece dessa linguagem tão rica e prazerosa que é deixada para trás depois de concluir a educação infantil. Nessa faixa etária, por volta dos 6 anos, o aluno passa a frequentar uma unidade escolar mais formal, evidenciada por um ensino cronológico, gradual e hierárquico, com conteúdo sistematizados historicamente, normatizados por lei, valorizando a linguagem verbal e escrita (Oliveira e Sopelsa, 2014).

Com esta visão, os educandos que possuem boa memória, que decoram o conteúdo muitas vezes sem aprender são considerados melhores, estes alunos geralmente não estabelecem interação com a sua subjetividade.

O educador, por diversas vezes esquece que a criança aprende durante o processo de socialização na educação informal, já que consiste em um processo de desenvolvimento de habilidades e de suas potencialidades, que favorece uma leitura de mundo, ou seja, a importância da escola relacionar os conhecimentos prévios, e consequentemente, irão interagir e participar de forma efetiva do seu contexto social.

Quando o desenvolvimento da linguagem gráfica – plástica é interrompida ainda na infância, passando dos rabiscos iniciais das garatujas para a construção cada vez mais ordenadas, fazem-se surgir os primeiros símbolos. A criança começa a organizar seu traçado e seus pensamentos na tentativa de apresentar formas estruturadas para efetuar seus primeiros desenhos (Oliveira e Sopelsa, 2014).

O desenho infantil é o resultado da interpretação espontânea dos momentos de aprendizagem, da conquista da organização estruturada do gesto e do manuseio adequado dos materiais e das cores, na iniciação da criança com a expressão gráfico-plástica. Nesse momento, são apresentadas às crianças algumas formas padronizadas como a casinha, o sol, a árvore, as nuvens azuis, a figura humana em forma de palito, entre outras, ou seja, é organizado um repertório reduzido de formas, as quais são denominados estereótipos. A escola passa a enfatizar o desenvolvimento do raciocínio lógico e da comunicação verbal – oral e escrita. A criança fica mais crítica e descobre que seus traçados não conseguem imitar fielmente as formas reais e se convence de que não sabe desenhar. Assim, desde cedo, as crianças deixam de construir sua própria linguagem, passando a reproduzir e consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos.

Pilloto e Schramm, 2001, defendem que as consequências são os varais com atividades semelhantes, sem as particularidades e expressão individual que percebemos nos desenhos feitos anteriores a fase de escolarização.

A partir dos anos 90, diferentes projetos de avaliação da aprendizagem dos alunos no que se refere à leitura e à escrita passaram a ser desenvolvidos tanto em nível internacional (PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e Nacional (SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), como por Secretarias de Educação estaduais e municipais do nosso pais. No geral, os resultados têm sido alarmantes, apesar dos índices de repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental terem diminuído, muitos alunos têm concluído o Ensino Fundamental I e II, sem conseguir ler e produzir textos com autonomia (Albuquerque e Morais, 2006).

Segundo Freitas (2003), o espaço mais famoso da escola é a sala de aula e espera-se que ela cumpra a sua função socialmente determinada: a de ensinar, encontrando os meios de ensinar tudo e a todos. Submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem ignorando individualidade.

Albuquerque e Morais (2006), destacam que no que diz respeito à alfabetização, até a década de 80, prevaleceu, no ensino brasileiro, métodos tradicionais, que compreendiam a língua como um "código", e a alfabetização como métodos de "codificação" e "decodificação". Esses processos passaram a ser censurados no fim da década de 80 e o ensino da leitura e da escrita passou a ser induzidos por teorias construtivistas como a psicogênese da língua escrita, elaborada por Ferreira e Teberosky (1986).

Para Lerner (2002), a escola sofre influência da rotina repetitiva e da moda, causando tensão e dificultando o desenvolvimento das práticas educativas. O desafio é mudar a concepção do ensino da leitura e da escrita visando formar leitores e escritores e não apenas indivíduos que possam revelar o sistema de escrita, mas formar cidadãos críticos aptos para ler e compreender qualquer gênero textual, assumindo uma posição própria em relação aquilo que lê.

Diante de dados tão preocupantes, as práticas de alfabetização e de avaliação têm sido revistas (Albuquerque e Moraes 2006). Pretendemos aqui, discutir o processo de alfabetização e letramento e a importância da interdisciplinaridade focando na disciplina de artes, visando à preparação do indivíduo para o exercício da cidadania e à qualificação para o mundo do trabalho.

CONCEPÇÕES TRADICIONAIS E SOCIO-CONSTRUTIVISTAS, IMPASSES NA ALFABETIZAÇÃO

Atualmente ainda nos deparamos com a dicotomia entre as concepções tradicionais e sócio construtivistas, que pouco auxiliam a pensar na resolução do problema da alfabetização. Para Magda Soares (2003), é preciso resinificarmos a alfabetização, o sistema de notação alfabética precisa ser trabalhado, a fim do aprendiz reconstruir mentalmente a relação som-grafia. Faz-se necessário trabalhar com diferentes gêneros textuais na alfabetização, mas há a necessidade de sistematizar a aprendizagem da língua escrita.

Segundo a Revista Educação (2001), a ideia construtivista surgiu na década de 80, fundamentada nas pesquisas de psicogênese da língua escrita apresentados pela estudiosa argentina Emília Ferreiro. No ano de 1996, essa linha de ensino foi formalizada, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. No decorrer da sua implantação aconteceram muitas divergências entre teoria e prática, como a ausência de preparo dos educadores para trabalhar com a nova circunstância modificando a concepção construtivista e a utilizando equivocadamente nas salas de aula.

Por outro lado, como propõe Morais (2012), nos deparamos com os métodos tradicionais, que tem tido mais influência na alfabetização brasileira, a concepção de ensino e aprendizagem pressupõe que a alfabetização é um processo cumulativo, passando do simples (letras e sílabas) para o complexo (palavras e texto).

Sebra e Dias (2011), destacam o método fônico, como uma proposta à alfabetização que tem dois objetivos principais: ensinar as correspondências grafo fonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas, ou seja, ensinar as corres-

pondências entre as letras e seus sons, e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), levanta a discussão entre a importância da consciência fonológica na alfabetização. Que para Morais (2012), algumas habilidades fonológicas (e não fonêmicas) são essenciais para a criança avançar em suas hipóteses do sistema de escrita.

Tendo em vista a variedade de propostas didáticas de alfabetização, os preconceitos entre um e outro, discutiremos a seguir cada método destacando os pontos positivos e negativos, tendo como ponto de vista a aprendizagem das crianças.

TEORIA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA (CONSTRUTIVISMO)

O impacto da popularização da pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1996), que apresenta o processo de aprendizagem da escrita a partir do ponto de vista da criança propiciou uma mudança conceitual, produzindo uma verdade de que todos os métodos tradicionais são mecânicos e obsoletos. Os docentes incorporaram o construtivismo a suas práticas, porém sem compreender o que estava sendo feito. Sacristan e Gomez (1998), alertam que a prática pedagógica se não é compreendida se reduz à mera reprodução de hábitos.

Esta afirmação pode ser comprovada por Carraro e Andrade (2009), que realizaram uma pesquisa com quarenta professores do ensino fundamental de escolas de um município de São Paulo em relação à Concepção construtivistas. As respostas dadas pelos educadores mostraram que grande parte possui poucos conhecimentos sobre o construtivismo. E para estes educadores, o construtivismo está sendo visto como uma imposição metodológica com resultados negativos. Os docentes não se sentem preparados para trabalhar com esta proposta de ensino pela ausência de cursos, de esclarecimentos e de orientações que auxiliem na utilização em suas práticas.

Para Hernández (1998), o construtivismo, não é utilizado adequadamente, mas se popularizou nas escolas. No conceito deste autor, o construtivismo não é uma metodologia, técnica ou teoria determinada.

Na concepção de Carraro e Andrade (2009), o construtivismo é uma expectativa teórica importante para a educação que visa compreender o desenvolvimento da inteligência das pessoas e a esta ajustar, complementar e ajudar nos métodos empregados nas formas de lecionar.

Ao iniciar na escola algumas crianças já descobriram, por si só, princípios fundamentais da escrita enquanto outras estão longe de fazê-lo, a distância da informação que separa um grupo social de outro não pode ser atribuída a fatores puramente cognitivos, mas às diferentes experiências vividas (Ferreiro,1996).

A criança, chegará à escola com uma bagagem de conhecimento e a sondagem é um recurso utilizado para conhecer as hipóteses que os alunos não alfabetizados possuem sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), norteando o educador no planejamento de atividades intencionais, agrupamentos produtivos e intervenções significativas, visando garantir uma metodologia que favoreça o desenvolvimento dos educandos.

MÉTODO TRADICIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

No método tradicional de alfabetização o aprendiz adquire conhecimentos sobre o alfabeto e recebe explicações sobre as relações entre letras e sons que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização passam a apropriá-las.

O método silábico parte do pressuposto de que as sílabas, por serem facilmente pronunciadas, na linguagem oral, servem de ponto de partida para as crianças memorizarem suas formas gráficas (Morais, 2012).

O conhecimento está fora do sujeito e é interiorizado através dos sentidos, sendo muito comum o uso da cartilha que trabalham com uma concepção de língua escrita como transição da fala. Seus textos são construídos com a função de tornar clara essa relação de transição. Em geral são palavras-chaves e famílias silábicas usadas exaustivamente (Weisz e Sanches, 2001).

Neste método a cartilha é muito utilizada, os textos de leitura são curtos com frases simples desvinculadas da linguagem oral, e buscam o uso das sílabas já estudadas.

Para Morais (2012), esse método tem uma visão adulto Centrica, enxergando o funcionamento infantil idêntico ao adulto, partindo do pressuposto de que as crianças, naturalmente e sem dificuldades, pensariam desde cedo, que as letras substituem os sons das palavras que pronunciamos.

MÉTODO FÔNICO

O método fônico visa alfabetizar ensinando os sons das letras. Pereira e Cols, 2013, explicam que o método fônico se resume no ensino através da junção entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Esse procedimento de ensino da a liberdade de primeiro descobrir o princípio alfabético e, gradualmente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de seu idioma.

Essa técnica é fundada no aprendizado do código alfabético de maneira dinâmica, ou seja, as relações entre sons e letras devem ser feitas através da organização de exercí-

cios divertidos para levar os educandos a aprender a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita da fala e do pensamento (Pereira e Cols, 2013).

Os estudiosos defendem que este método alfabetiza educandos, em um período curto de no máximo 6 meses. Esta técnica é utilizada nas diretrizes curriculares de nações desenvolvidas que utilizam a linguagem alfabética (Pereira e Cols, 2013).

Barrera e Justino, 2012, defendem que a incorporação da abordagem fônica às metodologias de alfabetização constitui um recurso bastante eficaz para promover a aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que, ao privilegiar o ensino sistemático e explícito das letras do alfabeto e dos fonemas a elas associados, favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade metalinguística básica para o domínio do princípio alfabético, princípio esse que constitui a chave-mestra para o funcionamento do código, que reside no domínio das correspondências grafo-fonêmicas.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Morais (2012), define a consciência fonológica como um amplo grupo de habilidades que nos possibilitam compreender sobre as partes sonoras das palavras. As habilidades de consciência fonológica são distintas não só quanto ao tipo de operação que o indivíduo realiza em seu cérebro, mas também quanto ao tamanho do segmento sonoro envolvido. E diferenciam, quanto à posição (início, meio, fim) em que as "partes sonoras" ocorrem no meio das palavras.

O autor (Morais, 2012) afirma que as habilidades fonológicas e não necessariamente fonêmicas, são essenciais para a criança avançar em suas hipóteses sobre o sistema alfabético.

Um conjunto de jogos intitulados como Jogos de Alfabetização foram elaborados pela equipe do CEEL-UFPE (Centro de Estudos em Educação e Linguagem – Universidade Federal de Pernambuco), visando facilitar a compreensão das relações entre as partes orais e escritas das palavras, assim propiciando aos educandos vivenciar situações lúdicas de alfabetização. Estes jogos foram distribuídos nas escolas da rede pública brasileiras.

Dentro da visão da consciência fonológica, foi desenvolvido o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que tem como objetivo a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3° ano. Através de cursos ministrados aos professores alfabetizadores, aspectos como a complexidade do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ludicidade e a importância de alfabetizar letrando são bordados auxiliando na reflexão da metodologia utilizada e na importância de ter clareza do que e como ensinar.

APRENDER E ENSINAR ARTE

O potencial pedagógico da arte tem sido muito discutido, porém sem o aprofundamento de uma reflexão apurada sobre esta questão e sem a incorporação do discurso sobre uma "aprendizagem significativa" na prática docente, destinando a arte a um lugar voltado simplesmente para as ações de entretenimento, terapia, liberação emocional ou recreação. Sob este aspecto, Ana Mae Barbosa (2005), faz uma crítica à ênfase da emoção no ensino de arte, considerando que "se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar. Assim, definir o papel da arte, bem como situar o campo de atuação desta na escola, é um dos caminhos importantes para tecermos uma reflexão sobre a necessidade de ampliação do acesso ao conhecimento, à participação e à apreciação artística no contexto formativo.

Compreendemos que o diálogo entre o ensino e a arte ainda é pouco discutido no campo da formação de artistas que tendem a descartar um valor pedagógico à atividade estética, referindo-se à possibilidade da arte estar atrelada a um reducionismo didático. Desse modo, historicamente, os cursos de licenciatura em áreas distintas (a exemplo das ciências exatas, ciências sociais, artes cênicas, dentre outras) tendem a ocupar um lugar desprivilegiado no meio acadêmico em relação aos cursos de bacharelado, que geralmente são mais valorizados por professores e estudantes universitários. O lugar da educação ainda é visto como um contexto de menor valor, necessitando de ínfimos investimentos para os profissionais que nele atuam. Por outro lado, no campo educacional, a arte ainda é concebida como uma atividade de menor importância quando comparada às outras áreas de conhecimento do currículo formal, como a matemática e a língua portuguesa. A respeito desta hierarquização das disciplinas presente nos currículos escolares, Silva (2005) a reflete como um processo social, ideológico e mercadológico, onde as disciplinas seguem uma valorização segundo as concepções e tradições de uma coletividade estratificada em seus aspectos econômicos e sociais. Nessa perspectiva, o ensino da arte é subjugado a patamares inferiores de importância no cotidiano escolar. Salientamos que não consideramos currículo enquanto conteúdos prontos a serem transmitidos aos alunos, compreendemos que o currículo é orientado pela dinâmica das relações sociais.

É importante a compreensão da arte no currículo escolar na busca de implementação de uma educação centrada na formação humana, entendendo o educador como mediador dos conhecimentos, de práticas e de criações individuais e coletivas. As linguagens artísticas presentes no currículo escolar representam uma fonte de vivência através da apreciação artística, do desenvolvimento do senso crítico e das experiências estéticas e consequentemente, como caminho socializador do educando.

Entretanto, de um modo geral, os educadores atribuem uma importância à arte na escola, mas a limitam a um lugar desprivilegiado no currículo, sendo que a sua maior implementação se encontra, mais frequentemente, nas comemorações de datas festivas e cívicas. No âmbito dos cursos de pedagogia, percebe-se o distanciamento entre as disciplinas teóricas - geralmente centradas na fala do professor ou de autores consagrados, enquanto modelos de transmissão do saber – e as disciplinas que articulam conhecimentos teóricos com a prática criativa do licenciando, a exemplo da ludicidade e arte-educação. Estas últimas, por sua vez, constituem–se em ações de participação coletiva, de processos inventivos, estimulando a comunicação e a expressão estética do sujeito.

Na escola, o estigma de que a arte é um tipo de ação que não possui propósitos educacionais é fruto do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres da arte, constituído historicamente. Isto denota também uma restrita compreensão sobre o conceito de cognição, visto que "a suposição de que as artes exigem menos intelectualmente do que a ciência vem do conceito de cognição, limitado em grande parte aos meios formais de pensamento que possuem caráter proposicional". (EFLAND, 1998).

O autor complementa afirmando que o conceito de cognição vem sendo ampliado, passando a incluir o processamento de símbolos e o valor das relações com o contexto cultural do aprendiz. Em consonância com o pensamento deste autor, Japiassu nos confirma que "entender a arte como pensamento-ação é concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico ou integral" (JAPIASSU, 200). Desse modo, é importante sinalizar que o trabalho artístico, e em específico a experiência teatral, favorece ao exercício da percepção, a exploração do potencial sensível, crítico, reflexivo e o estímulo à imaginação.

É importante enfatizar que, de um lado, a sociedade aponta indícios da ampliação da compreensão sobre os efeitos educativos da arte, e de outro, ainda se observa um distanciamento dos aparelhos ideológicos da sociedade como a escola, a família, os meios de comunicação, dentre outros, para se debruçarem sobre tais questões. No que tange à compreensão sobre o currículo, Silva (2005) enfatiza que "o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo". Sendo assim, com base no já exposto, constatamos que, neste amplo universo, a arte não tem sido valorizada e selecionada como área de construção de conhecimentos na sala de aula.

Trabalhar com arte significa favorecer a ampliação de um horizonte de perspectivas de olhar o mundo, seja este físico, social ou ficcional. Em consonância com estes estudos, Luckesi (2000) afirma que as atividades prazerosas e a arte aguçam o sentir, o pensar e o agir de modo integrado. No momento em que o sujeito cria uma imagem ou participa de um jogo teatral ou da construção de partituras corporais, ele está harmonicamente sentindo e captando as possibilidades disponíveis para a criação, reativando saberes já sedimentados e dando forma ao seu pensamento através de diversas linguagens: plástica, musical, literária, cênica ou corporal.

Para o desenvolvimento de um trabalho em arte, é preciso uma tomada de consciência sobre a compreensão de que o fazer artístico deve ser pensado não apenas como um objeto de ilustração de uma cultura dominante ou como mero aparato ilustrativo de um conteúdo didático na escola. Esta proposta aponta caminhos no âmbito do fazer e do refletir sobre questões socioculturais, que certamente suscitarão a leitura crítica do sujeito sobre o mundo que o cerca. As linguagens artísticas têm muito a contribuir na (re) descoberta do indivíduo em suas múltiplas capacidades, possuindo um conjunto bastante diversificado de estratégias didáticas e metodológicas, constituindo-se enquanto meio disponível para promover a experiência estética e construção indenitária do sujeito. Sobre este posicionamento epistemológico da função socioeducativa do teatro, Ricardo Japiassu discorre sobre a existência de diversos caminhos metodológicos no âmbito da arte-educação:

> Tenho a clara convicção de que não existe apenas um caminho para o desenvolvimento do trabalho com teatro na escola e, além disso, afirmo a opinião de que, entre os caminhos possíveis, nenhum pode ser considerado absoluto e descontextualizada mente, melhor ou superior aos outros. Eles são diferentes- cada um com seus próprios "encantos", "habitantes" e "lugares de onde se vê". O importante é podermos escolher com segurança-e às vezes por conveniência- qual caminho a seguir. (JAPIASSU, 2001, p.16).

As linguagens artísticas enquanto disciplinas obrigatórias no currículo escolar, conforme a LDB 9.394, de 1996, não se destinam à formação de artistas, ideia equivocada e bastante difundida durante muito tempo no cenário educacional brasileiro. Ela incide no desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas capacidades, inclusive na sensibilização de uma consciência cidadã. No campo escolar, os conteúdos de arte não são hierárquicos e o educador possui um papel de mediador, onde os conceitos e as técnicas artísticas podem ser recriados e experimentados de forma lúdica, democrática e dialética.

Os PCNs fundamentam boa parte das pesquisas no âmbito da arte-educação no país e explicitam a importância da arte para a ampliação da leitura de mundo, recriando uma nova lógica ver e entender a vida em sociedade, dilatando os campos de percepção para além dos hábitos e costumes

cotidianos. Ao trabalhar com elementos (re) criados pelo ser humano, o artista lança mão do uso da imaginação a fim de expressar e revelar aspectos extra cotidianos, enquanto possibilidades de denunciar, comunicar, transgredir, instigar o pensamento e fazer rupturas em relação a uma visão de mundo aceita pelo senso comum. Sob estes aspectos, os PCNs fomentam a discussão sobre a abrangência do potencial criativo da arte, considerando que a obra só se completa e se constitui enquanto arte na interação e do olhar interpretativo do outro no ato de fruição.

A arte possui um papel especial no currículo escolar, principalmente em se tratando da educação pública, onde os alunos em sua maioria não possuem uma relação de proximidade e aprendizado sobre as linguagens artísticas, por conta da falta de acesso à arte, historicamente comprovada, por parte de seus familiares. No trabalho com arte em sala de aula, é permitido ao aluno tecer várias observações sobre um único objeto artístico, afinal a leitura que ele faz sobre aquele objeto está intimamente ligada à sua experiência de vida e à sua subjetividade. As linguagens artísticas trazem, em si, uma possibilidade de "subverter", pois não existe certo e errado, existem diversas leituras sobre um único aspecto da realidade. E essa possibilidade de subverter a ordem engessada dos conhecimentos transcende o próprio currículo, na medida em que o aluno constrói novos conhecimentos a partir da sua vivência subjetiva com o fazer artístico. Esse processo possibilita o deslocamento do saber de um lugar hierárquico, transformando os indivíduos em produtores sensíveis de novos saberes e construindo uma nova base onde o conhecimento seja construído de forma coletiva situando o desenvolvimento humano como objetivo precípuo.

A valorização da experiência artística no cotidiano escolar representa um desafio contemporâneo para a escola, na medida em que implica na revisão de suas condutas e valores e na reestruturação do currículo escolar. Isto porque o trabalho com a sensibilidade e com uma aprendizagem viva na sala de aula prevê como princípios fundantes o diálogo, a participação ativa, a valorização da expressão e a criação do ser humano, ativando as dimensões intelectuais, físicas, afetivas e intuitivas.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO ENSINO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS

O desenho tem papel fundamental na formação do conhecimento e requer grande consideração no sentido de valorizar desde o início da vida da criança, considerando a bagagem que traz de casa, assim como seu próprio dia-a-dia.

O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que registra a evolução da criança.

Pintar com dedos, desenhar, brincar com areia, massinha, representar situações do cotidiano através de brincadeiras, auxiliam bastante as crianças a se desenvolverem. Crianças que desenham por pelo menos 15 minutos diariamente aprendem o sistema de escrita mais facilmente (Oliveira e Sopelsa, 2014)

Para neurocientista e antropóloga Elvira Souza Lima, desenhar é uma propriedade fundamental do indivíduo, a criança desenha espontaneamente frequentando ou não a escola, porque o desenho existe antes da criação da mesma, o ser humano vivia nas cavernas e desenhava para se comunicar descrever as atividades do seu cotidiano.

Escrever é desenhar letras, juntando-as para formar palavras e criar significados, portanto uma criança que desenha provavelmente terá menos dificuldades com a caligrafia. E quando alfabetizadas as crianças não precisam parar de desenhar e o desenho livre é fundamental para desenvolver os movimentos da escrita.

É de ressaltar que o professor deve oferecer para seu aluno a maior diversificação possível de materiais, fornecendo suportes, técnicas, bem como desafios que venham favorecer o crescimento de seu aluno, além de ter consciência de que um ambiente estimulante depende desses fatores colocados, permitindo a exploração de novos conhecimentos (OLIVEIRA e SOPELSA, 2014).

A arte quando trabalhada e estimulada desde a mais tenra idade, auxilia a criança desenvolver verdadeiros valores fundamentais à vida, como o senso crítico, a sensibilidade e a criatividade e também proporcionar uma leitura do mundo e de si própria, enriquecendo e ampliando o universo cultural.

Para Barbosa, 2005, é absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes. Primeiro, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. As artes são linguagens que complementam a linguagem verbal. Existem três diferentes linguagens: a verbal, a científica e a presentacional. A linguagem presentacional é aquela que você não consegue traduzir em outras linguagens. Ela está presente na arte, que articula a vida emocional do ser humano. Um indivíduo com essas três linguagens bem desenvolvidas está apto a conhecer plenamente as outras áreas do conhecimento, a aproveitar mais o mundo que o cerca. Tirar o aluno da cadeira significa expandir seus sentidos.

As artes visuais desenvolvem a capacidade de percepção visual, importante desde a alfabetização até a solução de grandes conflitos da adolescência. Para dar um exemplo: as palavras "bola" e "bota" têm a mesma configuração, o que, durante a leitura, pode dificultar a diferenciação entre elas. O ensino da arte contribui para exercitar essa percepção. A dança amplia a percepção do corpo. Desenvolve,

assim como a música, o ritmo e o movimento. Exercita o equilíbrio, não só físico, mas mental. O teatro desenvolve a comunicação. Coloca em pauta o verbal, o sonoro, o visual e o gestual. Talvez seja a mais completa das artes incluídas na escola.

A ALFABETIZAÇÃO MEDIADA PELA ARTE

É notório que há muitas lacunas propiciadas pela compreensão errônea sobre o papel disciplina Arte na educação escolar como mera atividade no currículo dentre outras, o que dificulta o diálogo por meio de ações curriculares pensadas e planejadas. Nesse sentido, consideramos ser imprescindível pensar, pesquisar, propor, planejar os conteúdos para cada linguagem artística, isso quer dizer também que é igualmente importante entender a articulação dos conteúdos que se pretende construir em sala de aula com uma fundamentação teórico-prática no processo de elaboração das intervenções pedagógicas na escola.

As crianças, ao exercitarem a imaginação por meio das linguagens artísticas, ampliam a capacidade de pensar, de criar, de expressar e comunicar. E pensar a educação como espaço de humanização é garantir as vivências artísticas e estéticas interagindo com o mundo em que as crianças vivem.

O objetivo principal da educação escolar é dar acesso às diversas formas de conhecimentos, ou seja, é dar acesso à cultura (Penna, 1995). Portanto, possibilitar o conhecimento das linguagens artísticas no espaço escolar, ainda nos anos iniciais, no ciclo de alfabetização, é uma necessidade para a formação intelectual e mais humanizada das crianças. O Ensino da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) possibilita aos alunos da Educação Básica o acesso às linguagens artísticas e, no caso do presente material, reforçamos a presença de todas as linguagens da Arte na educação de crianças no ciclo de alfabetização.

Arte é uma disciplina que favorece a relação entre cognição e afetividade quando na inserção de suas diferentes linguagens, possui função simbólica através do universo dos signos e significados, e importância na interação sociocultural, ressaltando que estas características são fundamentais para o desenvolvimento global do aluno. Barbosa defende que há uma alfabetização visual, porque é o primeiro canal por onde passa a alfabetização, seguido pelo ouvir. A autora afirma que "a representação plástica visual, muito ajuda a comunicação verbal, que é restrita á umas setenta palavras para uma criança de seis anos". (Barbosa, 2005), ou seja, ao aguçar os sentidos da criança, ela distingue as letras e constrói seu sistema de escrita. Esta visão se apresenta nos estudos de Pillar (1993) que compara os processos de desenvolvimento gráfico-plástico com os da escrita afirmando que as atividades visuais contribuem positivamente na construção de representações de forma e espaço, elementos que são essenciais para alfabetização.

De acordo com Barbosa (2005), alfabetizar não é só juntar letras, e apesar das diversas formas de arte, as artes plásticas desenvolvem a discriminação visual o que contribui para a comunicação verbal. Neste propósito, contribui Duarte (2001) quando afirma que "a arte pode nos levar não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, mas também age desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida". Entretanto, a contemplação, interpretação e registro sistêmico somente, não pressupõem o alcance dos nossos objetivos, visto que a relação como outro no processo mediador seria essencial neste percurso. Assim, concordamos com Vygostsky,1996, que a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. E pela aprendizagem, nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com as outras, que são mediadoras. Seria a arte então, o elo necessário a nossa prática mediadora.

É muito comum nas salas de aula encontrarmos as letras do alfabeto associadas à imagem de objetos e animais que começam por cada uma delas. Para o ser humano em sociedade a arte é necessária não só como estímulo à inteligência sensível e estética, como o é na conquista de habilidades sensoriais e motoras, como também na aquisição intelectual-cognitiva como a alfabetização. Conforme Barbosa (2005), há uma alfabetização cultural que sem ela a letra pouco significa. As artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização. Para uma criança de seis anos as palavras lata e bola são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica, isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativada pode, nesta idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual. Aprende-se a palavra visualizando. A representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal, que é restrita a umas setenta palavras para uma criança de seis anos. É frequente ao pensarmos em linguagem considerarmos apenas a oral e a escrita, e nos esquecermos de outras formas que também são capazes de expressar, comunicar, compreender e produzir conhecimento.

O ser humano é um ser simbólico, quando lemos a palavra caneta, temos sua grafia, seu fonema e seu significado, ou seja, a ideia ou a imagem da caneta em nossa mente. A palavra, o desenho, a fotografia de uma caneta são todos signos do objeto caneta, simbolizam uma caneta.
Quando estamos diante de sua fotografia observamos um signo que é interpretado segundo nossos repertórios para leitura dele (Pierce, 1977). Um signo é algo que representa outro, sua ideia. Portanto é a arte, ou melhor, a linguagem da arte, que nos capacita a reler os signos de forma

poética, estética, pelas cores, pelos sons e pelos movimentos. Como toda linguagem requer os seus códigos, a arte também os possui. Assim como foi salientado no início deste artigo, se o homem pré-histórico deixou suas marcas no interior de paredes em cavernas a milhares de anos, hoje, muitos artistas também o fazem para registar suas observações acerca do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar de forma cuidadosa e explícita o sistema de escrita alfabética é uma medida urgente para reinventarmos as metodologias de alfabetização usadas no Brasil, tendo papel fundamental na redução dos índices de fracasso que contribuem para as desigualdades sociais deste país (Morais, 2012).

A educação escolar passa por um momento de revisão, não sendo possível formular receitas prontas a serem aplicadas a qualquer grupo de alunos. A sociedade contemporânea possui uma ampla concepção de mundo que deve ser articulado a alfabetização, propiciando os usos sociais da escrita e da oralidade.

O processo de alfabetização não se encerra em um ano letivo, o educando precisa ter seu diferente ritmo de aprendizado respeitado, devendo conviver desde cedo com a língua escrita em situações reais e significativas.

É preciso entender que se deve usar o que funciona, adaptar o que pode acrescentar em seu trabalho e sempre aperfeiçoar aquilo que os alunos compreendem. Não sendo possível negar que em um determinado momento se usa esse ou aquele método, pois não existe uma sala homogênea, cada aluno tem seu tempo, sua maneira de aprender, o educador tem que ter essa sensibilidade e flexibilidade para transmitir os seus conteúdos de forma que todos os alunos compreendam e assimilem não apenas dentro da sala de aula, mas que ultrapassem os muros escolares e que levem esse conhecimento por todas suas vidas (Pereira e Cols, 2013).

É fundamental que os professores percebam que suas representações visuais influenciam no modo como as crianças produzem sua visualidade. Cunha (2002) enfatiza que "para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o professor rompa seus próprios estereótipos, a fim de que consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo expressivo infantil. " Uma das maneiras de o professor romper com suas formas cristalizadas é resgatar seu próprio processo expressivo. Desse modo, o papel do professor é fundamental para que a criança receba referências e orientações, sem oferecer a ela modelos ou desenhos estereotipados. É importante também que os educadores conheçam e entendam a gênese do desenvolvimento gráfico-plástico. Dessa forma, poderão organizar planejamentos que deem conta das necessidades do aluno na educação infantil e na alfabetização, para que o aluno saiba ler, escrever e construir saberes que constituam o processo de criação dentro de uma proposta da aprendizagem significativa.

Consideramos que, para que aconteça uma integração entre a professora de arte e a professora regente, é necessário organizar e planejar atividades de forma coletiva. Hernández (2000) apresenta a proposta de ensino por projetos de trabalho, abordagem interdisciplinar e transdisciplinar da arte e da educação básica, dentro das tendências pedagógicas contemporâneas da educação e do ensino da arte, em que professores e alunos ensinam e aprendem, interagindo conhecimento. Conforme Barbosa (2005), "não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal". Nesse contexto, é imprescindível um trabalho coletivo entre a professora regente e a professora de artes, a fim de contribuir nos processos do ensino e da aprendizagem.

A interdisciplinaridade também favorece, uma vez que cria possibilidades de integração na compreensão das relações ente as várias áreas do conhecimento. O intuito é que, assim como o aluno, o professor também possa usufruir de um percurso criativo que envolva a percepção, a visão, a compreensão, a produção e a fruição dentro de uma ótica integradora, que conecte a experiência sensível e os processos criadores por intermédio do contato com os mais diferentes materiais. O educador precisa acreditar nele mesmo e ter acesso a sua potência criadora para poder passar o conhecimento de maneira viva e ativa para seus alunos, porém não pode perder de vista a contribuição de seus pares, das diferentes áreas para a construção de outros conhecimentos e possibilitar, assim, a aprendizagem dos alunos.

Cabe ao educador reconhecer o papel da vivencia, a compreensão de mundo que cada educando possui, no mais variado contexto social a qual está inserido, valorizando a heterogeneidade na sala de aula que auxilia no aprendizado partindo da experiência da turma, mas sempre desafiando e provocando os alunos para ajuda-los a avançar na construção do conhecimento.

Seguramente, a arte oferece elementos para os alunos pensarem os processos de ver, fazer e conhecer arte. Por meio da observação dos processos de criação pode-se compreender os contextos e conceitos que se escondem por trás da produção artística pelos homens ao longo da história da humanidade. O objetivo do ensino com a arte é despertar no aluno a percepção, imaginação, a emoção, a sensibilidade e reflexão ao realizar e fruir produções artísticas. Compreender a arte como algo histórico como produção do patrimônio cultural. Nesse contexto, elementos essenciais aos nossos alunos.

Pais e professores devem estimular desde cedo momentos significativos de interação e experiências sensoriais que tanto contribuem para aguçar a percepção e o aprimoramento simbólico na criança. Dessa forma, entende-se por todas as razões apresentadas o quanto é importante estreitar os laços da arte com a escola. Quando trabalhamos neste sentido, estamos ampliando as leituras de mundo da criança, bem como o seu processo de discriminação, conexão de fatos e objetos, interpretação, representação, ressignificação.

A arte capacita a criança na aquisição de conhecimentos e desenvolve a cognição, em particular a leitura e a escrita. As imagens, suas leituras, o desenho, a pintura são intrínsecos ao desenvolvimento necessário à alfabetização que ocorre na interação entre criança, meio e objeto.

Por fim, é possível afirmar que a prática educativa associada à experiência artística e cultural suscita múltiplas formas de aprendizagem através da troca de experiências, da interação com o outro e com o mundo. Portanto, é importante fomentar o lugar especial para a experiência artística nas escolas de modo a propiciar a ampliação de horizontes de aquisição crítica e criativa de conhecimentos para uma atuação humanizada na vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B.C.; MORAIS, Artur G. **Avaliação e alfabetização**. In: MARCUSHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a pratica pedagógica. Belo Horizonte: Autentica, 2006 (Disponível em http://www.ufpe.br/ceel/e-books/avaliacao_livro.pdf).

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem do ensino da arte. 6. ed.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARRERA, S. D. e JUSTINO, M. I. S. V. **Efeitos de uma Intervenção na Abordagem Fônica em Alunos com Dificuldades de Alfabetização**. Universidade de São Paulo. Acesso: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102377220120004000009&lng=p&nrm=iso&tlng=pt em 05/10/2019.

CARRARO, Patrícia, R.: ANDRADE, A. S. **Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental**. Acesso: http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a08.pdf em 10/02/2019.

CUNHA, S. R. (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica musical e dramática no cotidiano das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DIAS, N. M.; SEBRA, A. G. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz**. Revista psicopedagogia. Vol.28. N°87. São Paulo, 2011.

DUARTE JUNIOR, J.F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições,2001.

EFLAND, A. **Arte e cognição: Teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). A compreensão e o prazer da arte. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez,1996.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: Confronto de logicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários para a prática docente**. São Paulo, Perspectiva: 2002.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2001

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL), 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIUBERT, Adriana Maria. **A Formação de Professores em Psicogênese da Linguagem Escrita**.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.

Hernández, A. **As visões do construtivismo: da formação do professorado às exigências da tarefa docente** (C. Schilling, Trad.). Em M. J. Rodrigo & J. Arnay (Orgs.), Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores - a construção do conhecimento escolar (Vol. 2, pp. 123-138). São Paulo: Ática, 1998.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PENNA, Maura. **O papel da arte na educação básica**. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.) et al. Da camiseta

ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária, 1995. Disponível em: Acesso em: março de 2017.

PEREIRA, C. C; VITORIA, N. F. S; MACHADO S. S. **ALFABETIZAÇÃO: Métodos e algumas reflexões**. Caldas Novas, 2013. http://www.unicaldas.edu.br/uploads/files/METODO_ALFABETIZACAO.pdf Acesso em 05/01/2017.

PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo Artes na Alfabetização – Artes Plásticas e Alfabetização**. GEEMPA. Porto Alegre: Editora Kuarup. 1993.

OLIVEIRA, A. M. P; SOPELSA, O. **A alfabetização nos anos iniciais pelo ensino da Arte**. UNOESC; 2014.

PIERCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLOTTO, Silvia Duarte; SCHRAMM, Marilene. L. K.. **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinvile: Univalle, 2001.

VYGOSTSK, LIEV SEMIÓNOVITCH. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Weisz, Telma e Sanchez, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática, 2001.

https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/artes/a-importancia-da-arte-para-as-criancas-pequenas/. Acesso em 16-02-2019.

Formação docente o Ensino Superior e seus desafios

Ana Paula Amorim Acuyo de Mello Tavares

RESUMO

Este artigo menciona sobre os obstáculos do trabalho docente no ensino superior e sobre as práticas docentes fundamentais para que as estratégias de ensinar e de aprender sejam de fato realizadas de forma a de proporcionar a construção do conhecimento no local da instituição de ensino superior na contemporaneidade Aqui são mostrados os desafios diante os alunos de hoje devido às suas transformações de comportamentos, de prioridades e da importância que dão para o estudo formal, perguntas como: o que é ensinar e o que é aprender nos dias atuais, quais formas de ensino são fundamentais para o efetivo aprendizado dos educandos quais aspectos o docente precisa apresentar para ser apontado como um profissional qualificado como está o ensino superior na atualidade, quem são os estudantes ingressantes no ensino superior e o que procuram e como estes alunos se relacionam com os professores e com a instituição de ensino superior na época da Informação, estão atuantes neste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Docência Ensino Superior. Construção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

Repensar sobre os desafios da docência no ensino superior na hoje em dia se faz essencial para que o professor, no desempenho de sua carreira possa entendê-los nitidamente e melhor exercer função E após esta análise possa observar e analisar de forma muito mais lúcida os saberes de seus alunos, planejando ações essenciais para que escolhas cada vez mais apropriadas, de metodologias diferenciadas de ensino possam ser desenvolvidas em prol da formação destes alunos.

Se nos últimos anos as portas das organizações de ensino superior se abriram para a entrada de um maior contingente de educandos mas em compensação sobretudo as espaços escolares do governo não tem conseguido honrar seu papel de ensino de base (alfabetização e operações básicas de raciocínio, por exemplo), então estas instituições, ao recebê-los, precisam se comprometer em fazer as devidas compensações entre o que estes educandos aprenderam e o que necessitam saber para adquirir um bom desenvolvimento em sua formação de grau superior, e igualmente orientá-los e motivá- los, para que, ao concluírem seus estudos de graduação, estejam de fato habilitados para a vida, para o mercado de trabalho e para a sociedade. E esse artigo pretende ser útil no levantamento de dados que ajude a compreender algumas questões relacionadas com esta problematização.

ORIENTAR, ESTRATÉGIAS DE ENSINAR E APRENDER

Transmitir saberes instruir e demonstrar são alguns sinônimos para o verbo transitivo direto “ensinar”, conforme Ferreira (2010). Assim como repassar a alguém ensinamentos sobre algo e fazer algo familiar a este alguém, são certos conceitos expressos por Houaiss (2009) para a mesma palavra.

Mas, a concepção que melhor relaciona à ideia de que alguém está ensinando algo importante para outro alguém é o de “educar”. Educar, que etimologicamente significa “ir de um lugar para outro” (do latim, educare, a princípio, composta por ex-ducere, ideia de introduzir alguém ao mundo através da instrução e que também pode ser entendido como “levar junto para outro lugar”), (GALLO, 2012). A ideia aqui é vislumbrar numa cena na qual um morador de uma região distante recebe um visitante e o leva para conhecer

locais turísticos de sua cidade. E averiguar que ao mesmo tempo em que ele expressa elementos novos a quem não os sabia ouve as perspectivas desta pessoa com relação ao passeio e entende sobre tudo aquilo que ela pesquisou a respeito da cidade antes de estar ali, entendendo então o quanto este visitante se preparou para o passeio. Chega-se então à conclusão de que ambos se beneficiam um do conhecimento do outro. Um se beneficia das sensações e percepções do outro reciprocamente. A relação do educar, sob este ponto de vista, é muito humanitária e leva em conta que ambas as partes ensinam, mas também aprendem. E não sendo desta forma, não há de fato o uso da aprendizagem.

Orientar então significa dizer, comunicar, entretanto, não apenas orientar de conformidade com Nóvoa (2007), vai além, visto que o docente não pode se colocar no instinto comum, preparando a mesma aula diariamente, usado como informações as mesma ações que analisou teus próprios Educadores usarem em demais épocas e verdades e a escutar teus amigos comentando sobre a defasagem de conhecimento dos estudantes e sobre o desinteresse que apontam em escola de aula, afim de preparar somente aulas expositivas e automáticas, por pensar que de qualquer forma, se empenhando até mesmo não na busca de formas capazes de ajudar no processo de estudo de teus educandos destes não se interessarão.

Nietzsche (apud DUARTE JUNIOR, 2006) afirmava que muito além este instinto comum, a primeira missão. da formação é mostrar a as e chamava a foco para o fato de que as é causa complexa por não ser uma utilidade natural para o ser das pessoas no sentido de que é assertivo um mediador em o alvo de estudo e o aluno para que este consiga enxergar o que no alvo está no interior tendo então a possibilidade de relacionar com este alvo. orientar então significa dizer, comunicar, entretanto, não apenas. orientar de conformidade com Nóvoa (2007), vai além, visto que o docente não pode se colocar no instinto comum, preparando a mesma aula diariamente, usado como informações as mesma ações que analisou teus próprios Educadores usarem em demais épocas e verdades e a escutar teus amigos comentando sobre a defasagem de conhecimento dos estudantes e sobre o desinteresse que apontam em escola de aula, afim de preparar somente aulas expositivas e automáticas, por pensar que de qualquer forma, se empenhando até mesmo não na busca de formas capazes de ajudar no processo de estudo de teus educandos destes não se interessarão.

Nietzsche (apud DUARTE JUNIOR, 2006) afirmava que muito além este instinto comum, a primeira missão da formação é mostrar a as e chamava a foco para o fato de que as é causa complexa por não ser uma utilidade natural para o ser das pessoas no sentido de que é assertivo um mediador em o alvo de estudo e o aluno para que este consiga enxergar o que no alvo está no interior tendo então a possibilidade de relacionar com este alvo.

Alves (2005) diz que os estudantes não precisam adorar do que estão visualizando a partir das orientações do professor, entretanto tem necessidade, ser desenvolvidos para o total de chances de perspectivas para que tenham entendimento e fazer sua real seleção no futuro. , pois orientar é propiciar no aluno o conhecimento da presença e manipulação do total de ferramentas possível e levá-lo a Desenvolver seu conhecimento, tendo em convicção que o professor não pode transferir-lhe as próprias experiências como pode e necessita ser o mediador entre o conhecimento e o aluno.

Para tanto o professor precisa provocar o interesse de daqueles entende precisa ficar por dentro que há uma reação/ equação em o que o professor diz com o que o aluno já traz de experiência para dentro da escola de aula. É preciso, levar em conta o que o aluno já traz de vivência e de história de vida, devido se o que o professor disser não fizer sentido para o aluno dentro de sua realidade e/ou perspectivas, este não poderá transformar qualquer coisa que ouve através de uma nova ideia, uma eficiente compreensão é função do professor, demonstrar antes, precisa vislumbrar sobre qualquer coisa que mostrar e para daqueles e também como e para quê que fazê-lo pelo fato de apenas com esta análise introdutória possibilitará a si mesmo, também as e enxergar o aluno com o qual que construir o processo de estudo deixando no aluno o uso de sua própria visão e tomando o devido cuidado para não "contaminar" o aluno com sua visão já viciado de professor.

Esta ação é possível com o que Alves (2005) chama de "desensinar", que precisaria trabalhar a visão "curta" e limitado com a qual o aluno se trata na aprendizagem superior para aprender o novo e enxergar além de tudo que já ocorre desaprender teria não lembrar o que já se aprendeu, para "quebrar o feitiço" das articulações da linguagem que, conforme ele, limita a visão do aluno para o real conhecimento impedindo-o de desconstruir o que ganhou de as informações para reconstruir e fazer outras ideias. Sendo bem o aluno precisa ter e sentir a liberdade para aprender o novo, para não se limitar qualquer coisa que o professor traz e para ter ir além das ideias e das teorias existentes entendendo por isso maneiras que talvez nem o professor ter sido entendido A ideia teria então, não apenas unir saberes, porém subtraí-los para que questões recentes tenham entendimento e ficar claras e ocorra então, o real conhecimento para a totalidade os inseridos.

Já de em conformidade com Veras (2011), orientar na aprendizagem superior atualmente define-se por seu aspecto de qualificação profissional, a partir do qual o professor precisa discute sobre o tecnicismo da futura carreira de teus estudantes ansiosos em ser competentes em suas almejadas atividades depois de continuar formados. A conduta do professor não pode ser a de "ensinante" nem a de treinador, entretanto a de "estar com" os educandos trabalhar com eles, para que o orientar seja algo vivo e provocador vislumbrar o orientar desta forma tem

que incentivar os estudantes como igualmente o docente, visto que ele também, como das pessoas que é, precisa se sentir vivo, fazedor de atividades que a lhes apresentem felicidade e realização pessoais, e não apenas um cumpridor de valores da área onde avalia e repetidor de técnicas aprendidas quando ele mesmo foi aluno da aprendizagem superior.

Desta forma, ensina deve ser parte de um processo criativo, no qual professor e alunos sejam desafiados a todo o momento a sempre procurarem mais e, depois de deparem o objetivo procurado, possui a inquietação de procurar por outras conscientes da importância de mentes ávidas pela construção constante do conhecimento. O professor, até mesmo pode utilizar a ânsia de tomar conhecimento de disciplinas novas com a qual o aluno se trata desde a sua criação ensino superior para mostrar-lhe modelos de práticas que o auxilie a atingir o conhecimento e sobre a importância da questão para que a geração de novas ideologias seja possível. É conveniente intitular a foco neste momento para a ideia equivocada, porém presente de que orientar seja ação de pessoas possuidoras de algum dom. De em conformidade com Nóvoa (2007), refere-se da arriscada ideia do professor missionário, dotando-o com um dom em particular capacidade de transformar erros da sociedade em acertos. O papel do professor nesta visão, muito parecida com a de um sacerdote, perca sua principal finalidade de profissional pronto de mediador, de orientador sobre questões de sua especialização e atribuição profissional. Bem sem a análise desta capacitação se um aluno desiste de um curso e mesmo passam a faltar a ser então o professor é considerado como send o um pastor que não soube conservar suas ovelhas no melhor caminho. A sociedade tem depositado na faculdade de aprendizagem no geral, com a inclusão de uma melhor o ensino superior o que o autor denomina de excedente de missões: a família, base de formação de atributo e de opiniões, atribui ao firmamento do estudo mais esta tarefa: a de ensinar seus filhos e/ou a de retificar suas ausências.

A aprendizagem superior precisa recusar todas as tendências que indicam o lugar de estudo como tarefa social e levar a instituição de aprendizagem a reafirmar-se orientar na aprendizagem superior não é ser conselheiro e o foco do professor é a estudo dos educandos sobre seu setor de formação e de especialização, para a qual se preparou enquanto profissional qualificado que almeja ser através de seu trabalho. A profissão docente do docente da aprendizagem superior e suas atribuições necessitam estar compreensivas para a sociedade e esta sociedade precisa ser alertada sobre isso: ser professor é ser um profissional no setor de formação e, por isso como em qualquer outra setor possui responsabilidades, legislações, atribuições e cobranças respectivas De forma que o professor não pode se responsabilizar por a totalidade os problemas provocados pela política e economia de seus PAIS e não pode possuir as responsabilidades de vários os temas da sociedade, devido dessa forma, estará se igualando às igrejas talvez às organizações de trabalho social.

Com tudo isso, a análise que se faz sobre o que é orientar no ensino superior na atualidade em momentos de concorrência profissional, política e econômica elevada e de sensos iguais exacerbados e realizados é que esta atividade requer do docente um entendimento real do risco das caricaturas extremas e de sociedades que fixam seus valores e princípios aos programas de educação. Esta exigência consiste em mostrar aos educandos outros mundos, além daqueles nos quais residem e em caminhar com eles além das fronteiras dos rótulos impostas pela sociedade de consumo instantaneamente, os valores de vida em comum de respeito e de ponderação sobre o relacionamento dentre ideologias vários requer estar existentes no orientar do estudo superior, aumentando assim a visão dos educandos habituados à estreiteza de grupos fechados. Fronteiras muito definidas, palavras muito claras e tendências a sensos iguais requer ser desmistificados no estudo superior para que os educandos de fato aprendam com a possibilidade da pluralidade que o conhecimento permite.

Outra análise será válida é que o professor não deverá permitir que seu estudantes concluam o estudo superior sem que possuam estudado de fato, sem que possuam conquistado aprendizagens fundamentais para sua carreira, e mesmo sem ferramentas mínimas para que se integrem e atuem ativamente da sociedade como cidadãos e competentes que conhecem o que estão realizando e que capazes de resolver com independência e preocupação com o bem estar de para todos os inseridos que serão violados por suas definições e no resultado de seu trabalho.

Para se garantir que o estudo se encontre de fato ocorre o professor não pode viver sobre uma lógica separada fechado em sua sala de aula, sem ceder contas a ninguém, sem ter uma parte de sua análise mais coletiva (Nóvoa, 2007) orientar requer o cuidado de realizar o aluno vislumbrar no bem coletivo e no valor básico da aprendizagem do estudo superior que é equalizar esta aprendizagem de modo que a totalidade possua acesso do conhecimento, direcionando todo o aprendido para o bem comum. Por isso, os conteúdos ensinados requer instrumentalizar os educandos com: base conceitual, para que tenham a possibilidade de saber sempre mais sobre o que estão aprendendo e possuam condições de demonstrar o que foi pesquisado com base procedimental, para que saibam deixar o que foi estudado e tenham artifícios operatórios que se tem deem possibilidade para assim e com base atitudinal, para que compreendam ser e tivessem disposições para exercer sentir e estabelecer.

E para garantir o sucesso de seu trabalho, o professor poderá se instrumentalizar com estratégias de ensino que permitam o melhor rendimento das lições e das atividades possibilidades por ele, mas é através da utilização de estratégias bem preparadas para cada turma e para cada conteúdo que o envolvimento dos educandos se deixa questionável, mais requintado eficaz.

Masetto (2003) relata sobre métodos destas estratégias, entretanto as maiores estratégias para trabalhar com os educandos da atualidade serão aquelas que satisfaçam às praticas desta moderna geração de educandos (estímulo, experiência, envolvimento e emoção), conforme Veras Uma geração sucede outra, e é assertivo foco às tendências que, em certos anos.

O conceito de ensino está explicitado em Anastasiou (2003) e foi escolhido para significar uma ocasião de estudo da qual necessariamente decorra a ensino e na qual a aula expositiva não deva ser só forma de orientar apesar de também ser será válida como uma das estratégias de ensino, mostrarão a necessidade de transformação desse conteúdo. Entretanto, ainda que as maneiras tenham a possibilidade de ter um ciclo de vida cada dia mais curto quanto à sua forma, o intuito de inicio que alicerça a aplicação destas recentes práticas em sala de aula permanece o mesmo: a ensino. de seu educandos esta é a razão pela qual é importante ter claro o finalidade de ensino antes da escolha por um das técnicas apresentadas (2011, p. 1540).

Entendendo-se por ensino considerar conhecimento de algo, instruir-se e tornar-se apto de realizar determinada função graças a estudo, analise entre outros São estes muitos sinônimos para o verbo transitivo "aprender", desenvolvidos por Ferreira (2010). Já em Houaiss (2009) localizamos para o mesmo verbo as seguintes denominações: conseguir conhecimento de algo a partir de estudo e vir a ter melhor compreensão a respeito de algum conteúdo.

E para se chegar legislador conhecimento do conteúdo, para aprender de fato, o aluno do estudo superior conseguirá que caminhar juntamente com os docentes e amigos Isso porque o trabalho em conjunto com outras pessoas que possuem o mesmo objetivo que é aprender, favorece o caminho Para um longo do curso. Para um demonstrar curso, é importante indica que o aluno também necessita de um ponto de vista alternativo sobre o seu papel no âmbito da instituição de graduação porque ele está nele em busca de um padrão à busca de aprender temas.

Porque aprender necessita de ânimo, interesse e também consciência da necessidade de humanizar do aprendizado, sem direcioná-lo apenas e compulsivamente com finalidade utilitária do interesse de cenário econômico de trabalho (MORIN, 2003). Aprender requer a tentativa dedicação, questionamentos, costume por estudos e prudência para não transformar o aprendizado em missão mecânica e de métodos institucionais com fins diversas como ter excelentes notas, por exemplo. Aprender não é ser adestrado a refletir de certa forma para continuar imaginando o mesmo Para um professor e repetindo antigas fórmulas e copiando antigos conceitos. Aprender é compreender algo de tal forma, tão por inteira e genuinamente, que consiga ser possível transformá-lo, melhorá-lo e para que modificá-lo. E para que o aluno do estudo de graduação chegue a esta possibilidade de alteração o aprender precisa ter se remodelado em conhecimento.

Para aprender, o aluno do estudo de graduação precisa estar com disposição a desconstruir o alvo pesquisado com o objetivo de que consiga entendê-lo bastante a lugar de ser apto de reconstruí-lo de uma recente forma, sobre um novo destaque e com uma melhor reflexão para si e para a sociedade. E, consequentemente, para um melhor rendimento do desfazimento e reconstrução de um alvo pesquisado professor e aluno requer compreender a importância de tudo que que já conhecem Por isso o professor precisa Enaltecer e utilizar qualquer coisa que o aluno mostrou em sua experiência de vida para que chegar na educação de graduação uma vez que quanto mais convivências o aluno for apto de realizar através dos o que já sabe com o que está aprendendo, mais poderá potencializar no processo de ensino. E relativamente, quanto mais distante estiver do novo conceito apresentado, mais tentativa vai ter que realizar para aprendê-lo e para realizar convivências cognitivas a respeito dele, o que pode causar desinteresse através do estudo.

Dessa forma como para Maturama e Varela (2004), que afirmam que aprender não é conseguir o que já existe, porém transformar em coexistência com o novo o único mundo de que se dispõe, tendo como equipamento mais poderoso, a reflexão de forma consciente é preciso, que os educandos sintam-se responsáveis pela sua construção de ensino e percebam que o atuação de aprender precisa ser construído coletivamente. E possuam inequívoco em suas mentes que aprender, diversas vezes é desaprender e começar tudo outra vez e, através do fundamento o estudo de tudo o que já conheceram, sejam capazes e encontrem-se fixados a realizar história e a obter conhecimento: a aprender.

O PROFESSOR EFICIENTE E O ENSINO SUPERIOR NOS DIAS ATUAIS.

Conforme divulgação do Censo (2010), a participação dos professores do ensino superior na atualidade não se restringe à graduação, mas incorpora também atividades na pós-graduação e pesquisa, ocorrendo então a possibilidade de pluralidade de ambientes de estudo, mas, por outro lado, sobrecarregando o docente.

E de acordo com Masetto (2003), o século XX veio ao fim demonstrando certas alterações no ensino superior e uma delas diz respeito ao perfil do professor. O docente do ensino superior deixou de ser o foco no cenário do estudo e, em conjunto com o aluno, passou a ocupar o centro deste cenário, passando ambos a ser coparticipantes do mesmo processo. Mudou-se também a atitude do professor, deixando de ser exclusivamente um especialista em algum departamento de influência no setor de trabalho, aptos de orientar e transformando-se em um profissional da área de

ensino, capaz de motivar e incentivar o aluno no processo de ensino O professor deixou de ser a única fonte de dados do aluno, e passou a investigar com ele outros ambientes de aprendizagem, dando valor então o processo coletivo, que consiste em aprender com outros estudantes com outros professores de outras áreas e com profissionais não acadêmicos, estendendo o espaço de aprendizagem para a sociedade de modo geral.

Desta forma, procurou desenvolver habilidades próprias para a atividade da magistratura no ensino superior, entendendo-se que para ser um eficiente docente, muito mais do que ser um especialista em alguma área ou ser um identificado profissional no mercado de trabalho, há a necessidade de saber especificidades que direcionam estes profissionais à competência na área na qual atuam e não apenas pessoas dispostas a repassar sua experiência profissional fora do âmbito do ensino superior a estudantes cuja pretensão seja conseguir justamente como estes educadores atuam para ter condições de reproduzir suas práticas no futuro atuação de suas funções após estarem formados.

Para o autor, a concepção de competência é uma gama de fatores que se apontam e se construir em conjunto como, por exemplo, saberes, saberes valores, atitudes e habilidades. Ter características de um eficiente docente, neste sentido, é ter domínio de saberes básicos em sua área de atuação com experiência na atividade profissional, inserindo pesquisa e entendendo por pesquisa, reflexões críticas, produção de textos, composição de trabalhos específicos para apresentações em congressos, redação de capítulos de livros, dentre diversas atividades. É também possuir domínio na área educacional tendo conhecimento exercer função com o processo de ensino- aprendizagem e ter condições de utilizar estes conhecimentos da prática pedagógica para lidar o currículo do curso ao qual se propõe a ensinar, tendo percepção sobre a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de ensino e conhecendo bem a inovações tecnológicas, educacional do instante histórico do qual faz parte.

O eficiente docente do ensino superior então, não instrui apenas com foco no mercado de trabalho, até porque não tem como conseguir como estará este mesmo mercado quando seus alunos se formarem. O ótimo docente trabalha para direcionar a aprendizagem de seus alunos através dos objetivos da instituição de ensino na qual atua com independência para encaminhá-los além das exigências mercadológicas. Sempre informado com os acontecimentos do mundo moderno e empenhado em conhecer seus estudantes o bom docente será capaz de orientá-los e de formá-los de maneira que possam se posicionar social e profissionalmente em suas carreiras no futuro.

Para Masetto,

> ...só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (2003, p. 13).

Havendo, portanto, aspectos a trabalhar na carreira docente pela capacidade que necessitam ter em simplificar o aprendizado, como por exemplo, a conexão entre discurso e ação, a proteção e a abertura a críticas e às possibilidades dos educandos (entendida como capacidade de diálogo), a percepção e a objetividade na comunicação de dados a preocupação com os alunos e com suas necessidades o incentivo à participação e à capacidade de coordenação das atividades, a competência específica na área do conhecimento, o relacionamento pessoal e a paixão pela docência.

O aluno e a sociedade não podem entender o papel do professor como solitário no processo de aprendizagem, pois esta ideia descaracteriza a profissão docente e profissional é o que o professor precisa ser, antes de tudo, para que possa desenvolver um bom trabalho, um trabalho dito marcante.

Entendendo que professor e aluno são indispensáveis para o caminho do conhecimento e para que a ensino seja real e concreta, compreende-se que a missão da educação no ensino superior deve ser a de contribuir para a auto formação da pessoa, para ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e instruir sobre como se tornar um cidadão numa época que exige a construção de uma identidade que seja ao mesmo tempo nacional e planetária. Além disso, Morin (2003) destaca que a missão do didatismo deve ser encorajar o autodidatismo, despertando, provocando e favorecendo a autonomia de espírito. Então ensinar não é transmitir um mero saber, mas apresentar uma cultura que permita compreender a condição humana e auxilie na formação de um pensamento autônomo e livre.

Assim, se a instituição de ensino superior estiver centrada na aprendizagem e não apenas com foco no mercado de trabalho, poderá se preocupar com os alunos, com a sociedade e com o corpo docente, ao invés de preocupar-se apenas com uma esfera da sociedade em detrimento de outra igualmente importante. A importância do foco na aprendizagem destaca-se porque ela aborda um todo de conhecimentos e a necessidade de aprender a aprender como a construção destes conhecimentos deve acontecer. O espaço do ensino superior então deve ser um espaço onde os alunos aprendem a pesquisar, a questionar, a aprender, a estudar, a respeitar, a ver e a trabalhar.

QUEM É E O QUE PROCURA: O ALUNO

INGRESSANTE

De conciliação com o Recenseamento (2010) os alunos ingressantes no ensino superior são jovens adultos e a idade média dos matriculados é de 26 anos de idade. Segundo Erikson (1998), na graduação do desenvolvimento humano estes alunos estariam na temporada do amor que compreende o período dos 20 aos 35 anos, na qual compartilham suas ideias com os outros e a forma com a qual lidam com os sentimentos é a mesma forma com a qual lidam com a virilidade empenhada no trabalho, no estudo e nas relações e na qual há um foco na construção da independência e das realizações.

Entretanto, Oliveira (2004) diz que as fases do desenvolvimento humano não são fixas, pois cada pessoa, de cada contexto social, econômico e familiar terá um momento dissemelhante de desenvolvimento. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo em cada ciclo de vida não apresenta aspectos estanques, mas sim uma multiplicidade de possibilidades de acordo com a experiência de cada sujeito.

Em ambos os autores observa-se que o sentido de adaptabilidade no adulto é muito forte, pois ele sempre tenta fazer uma disparidade do envolvente no qual se insere, por exemplo, comparando o que ele é com aquilo que o outro é refletindo-se nele quando levante outro o agrada, o que leva a perceber que o equilíbrio do adulto nesta tira etária se dá quando ele é capaz de amar tudo o que faz e tudo aquilo que vive e quando aprende a mourejar com aquilo que recebe.

Observa-se também que na temporada adulta o aluno participa mais do seu processo de aprendizagem e tem maior consciência quanto aos comportamentos exigidos na sociedade e no ambiente profissional, pois possui maior clareza sobre seus objetivos e sobre os caminhos que deve percorrer para chegar a eles. Mas nem por isso o docente do ensino superior deve esquecer-se da influência deste aluno adulto ser incessantemente e adequadamente motivado para mudar seu comportamento caso esta mudança seja necessária para o alcance da construção do seu aprendizado. No entanto, porquê cada tipo possui características próprias de desenvolvimento e uma vez que para entender o raciocínio do aluno ingressante no ensino superior é preciso compreender que o universo de um adulto é grande e de difícil categorização, o docente precisará conversar com o aluno para entendê-lo e para que a necessária contextualização das atividades propostas aconteça de forma a propiciar ao professor e ao aluno o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Sendo estes alunos, adultos, o planejamento das aulas precisa ter intencionalidade, ou seja, o professor precisa informar no início de cada curso o que os alunos serão capazes de fazer ao final do mesmo. Esta mobilização se deve pela indumentária de o aluno do ensino superior precisar conscientizar-se que deve participar e ser também responsável por sua formação. E que sem isso, ele não irá refletir sobre si ou sobre seu horizonte campo de atuação.

Conforme Oliveira (2004), orientar aluno, sendo adulto, trará características muito importantes para o processo de construção de sua própria aprendizagem, e estas características poderão ser aproveitadas nesta estruturação. São elas: capacidade de praticar múltiplos papéis e responsabilidades, já adquirida pelo ingresso no mercado de trabalho, uma vez que em sua maioria são de origem social humilde e já possuem alguma experiência profissional, e acúmulo de experiências pessoais, resultando em formas diferentes de aprender e em preferências distintas por modalidades de ensino e/ou de conteúdo. E, sendo adultos, apresentarão então formas diferentes de aprendizagem em diferentes tempos e com objetivos diversos, pautados em suas vidas pessoais.

A ERA DA INFORMAÇÃO

A Era da Informação na qual vivemos tira do professor do ensino superior o poder de possuidor de informações as quais só poderiam ser conseguidas no pretérito por aqueles que estavam matriculados em cursos de graduação.

Masetto chama a atenção para o roupa de que:

> ...a sociedade brasileira vive, em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico que afeta dois aspectos que são o coração da própria universidade: a produção e divulgação do conhecimento e a revisão das carreiras profissionais. (...) Hoje, sabemos que as funções de produzir e socializar o conhecimento podem ser realizadas por outras organizações, outros centros, ambientes e espaços, tanto públicos porquê particulares. (2003, p. 13).

Os alunos tem acesso a informações através de vários canais, principalmente dos meios tecnológicos e podem dispor inclusive de dados que o próprio professor ainda não possui trazendo para a sala de lição uma novidade que é a subida e recorrente probabilidade de o professor ser surpreendido por seus alunos com alguma notícia da qual ainda não soube e advinda de alguma fonte da qual não tem conhecimento.

Da mesma forma que a própria formação do aluno também está dissemelhante, pois lhe são exigidas cada vez mais capacitações, certificações e especializações, com o intuito de que com nascente contínuo processo de desenvolvimento o profissional desenvolva autonomia, criatividade, notícia, iniciativa e cooperação. Masetto (2003) chama estes profissionais de “intercambiáveis”, pois o que se espera deles é que sejam capazes de utilizar as mais diversas tecnologias, inclusive sendo capazes de produzir, eles mesmos, novas tecnologias com o intuito de não serem

dependentes de outras áreas, seja qual for sua formação e sua colocação no mercado de trabalho. E a instituição de ensino superior e seu corpo de docentes precisam estar preparados para receberem alunos com esta consciência a saudação das exigências do mercado de trabalho.

O responsável afirma que

> ...no Contexto do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas porquê um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno do ensino superior (MASETTO, 2003, p. 14).

Se a Era da Informação trouxe para o ensino superior e para as sociedades de forma universal, a facilidade em encontrar informações, principalmente através da internet, também trouxe problemas encontrados na rede cibernética porque fontes inseguras, indicações de obras pouco confiáveis sem legitimação acadêmica e empobrecimento do uso da linguagem.

O receio que existe, segundo Serra (2007), é que na utilização da internet, na qual se encontra todo tipo de informação das mais variadas fontes, o aluno do ensino superior escolha por procurar sínteses de cada direcionamento de ideias, sem uma reflexão mais profunda a saudação de cada conceito. É preciso perder tempo para ganhar conhecimento e neste sentido o aluno não pode aprender através de resumos, se relacionando apenas com os resultados; precisa entender o caminho percorrido para se chegar a cada um deles.

Assim sendo, o docente do ensino superior deve trabalhar em prol do direcionamento do olhar de seus alunos para a criticidade dos pontos positivos e negativos da Era da Informação, demonstrando a valor de se perder tempo com reflexões e análises e de saber os clássicos da literatura teórica de cada Espaço de conhecimento porque fontes de informação histórica, social e econômica de outros períodos da humanidade, por exemplo. Ou chamando a atenção para a adequação da linguagem nos variados ambientes dos quais fazem parte com o intuito de desenvolverem a sensibilidade de preocupação com o outro, com aquilo que o outro sabe ou não sabe: a preocupação de verificar se está sendo entendido enquanto estiver se comunicando, independente do instrumento utilizado para tanto.

Outro ponto de reflexão é que as instituições devem tomar a devida cautela na adoção das novas tecnologias e conteúdos que surgem com elas, entendendo que o ensino superior deve se adequar ao novo sem se vagar do vetusto, pois o estudo dos clássicos ajuda a enxergar o ser humano dentro da cadeia histórica e social ao longo da história da humanidade e a aprender com o que traz de contribuição a história antiga.

CONCLUSÃO

O professor do ensino superior tem à sua frente, numa sala de lição, olhares atentos a cada um de seus gestos e atitudes e por isso Nóvoa (2007) afirma que o primeiro duelo do docente no ensino superior é colocar em prática a ideia de uma melhor organização da profissão docente. Outro duelo, segundo o responsável, é a falta de formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. Ele aponta para a formação do professor que é, "por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica", havendo um "déficit de práticas, de reflexão e de trabalho sobre as práticas, de saber porque fazer". E cá voltamos a um repto já comentado que é a urgência de maior integração entre os professores, um real trabalho em conjunto, compartilhando experiências continuamente. Se realmente há um déficit de práticas e de reflexão das práticas na formação do docente, portanto o professor deve permanecer discreto ao repto de não reproduzir em sala de aula, as aulas tradicionais que tenham feito parte de sua formação por instabilidade ou por não saber fazer diferente. O professor não pode ser prisioneiro de modelos tradicionais por não ter aprendido a prática e sim, se sentir desafiado diariamente a romper com a barreira imposta por modelos teóricos muito formais, pois eles não o ajudarão a refletir e a inovar suas práticas e não farão dele um bom profissional capaz de motivar seus alunos da atualidade.

Um dos desafios mais difíceis para o professor, no entanto, conforme o responsável, é assumir que não aprendeu como se faz na prática quando ele próprio era aluno do ensino superior. Porque assumir isso o coloca num lugar pouco confortável que é o de pedir ajuda ou mesmo o de ser avaliado ou julgado pelos outros colegas professores ou mesmo pelas instituições de ensino, tendo sua credibilidade de profissional questionada. Entretanto, a transparência entre os docentes e a instituição de ensino superior deve existir, com o intuito de proporcionar suporte aos professores menos experientes integrando-os com os professores com mais tempo de profissão.

Desafios também são os vários atributos de "bom docente" esperados pela sociedade: O professor precisa ser interessado, comprometido, competente e atualizado. Precisa atuar como facilitador, mediador e orientador entre o conhecimento e o aluno. Deve utilizar- se de variação de metodologias, técnicas e recursos, visando à aprendizagem e o séquito do processo percorrido pelo aluno e a avaliação do seu progresso. Deve trabalhar em conjun-

to com os alunos, os desafiando e sendo atento parceiro para tomar a frente quando for necessário e precisa se ocupar em saber a individualidade de cada um deles e do grupo, utilizando-se de interação e motivação. Enfim, o professor deve ser um transformador no meio universitário, deve fazer a diferença.

Além disso, deve perceber que apesar da média de idade dos alunos ingressantes no ensino superior apresentada pelo Censo (2010), há que se pensar que existe uma variedade de faixas etárias nas Instituições de Ensino Superior atualmente, principalmente nos cursos noturnos e mapear o que pretende cada grupo de alunos no que diz saudação às suas perspectivas e averiguar quais conhecimentos já traz de suas vivências sociais e profissionais é mais um dos de seus desafios. E, sobre aqueles que trabalham verificar se o que os levou ao ensino superior foram exigências da empresa ou da Extensão na qual atuam ou se almejam uma promoção no trabalho ou mesmo se confiam na validade do diploma que terão ao término do curso uma vez que moeda de troca para tentar oportunidades melhores de ofício. Evidente que num primeiro momento, fazer nascente tipo de mapeamento pode facilitar o docente no planejamento do período de estudos e em como irá lidar com estas variedades de pretensões, de sonhos ou até de apatias. E para que estas averiguações e mapeamentos se transformem em instrumentos úteis de trabalho e de reflexão, o professor precisa estar seguro sobre si mesmo no que concerne a porque lida com cada grupo de alunos, uma vez que encara cada curso de cada instituição, se entende as instituições uma vez que estruturas vivas sempre em movimento e que a forma de atuação do ano anterior pode não ser mais ideal para a forma de atuação do ano vigente. Enfim, se está prestes para adaptar-se às diversidades das condições e dos meios de cada envolvente.

O espírito de aprendizado nos dias atuais está na roupa de que o professor precisa comunicar-se com o exterior continuamente para entender o universo do aluno que vem de fora e que está longe do seu convívio profissional tendo em vista que o relacionamento entre professor e aluno pode definir e prometer a efetiva aprendizagem. Assumir-se então como membro do grupo de trabalho e de estudo do qual o aluno faz parte, acreditando que se todos se empenharem, alcançarão os objetivos iniciais, torna- se indispensável para que o professor assuma os papéis de mediador, facilitador e orientador.

De zero adiantará ao professor trabalhar para transpor cada duelo que se lhe apresenta se não orientar seus alunos a prestar atenção sobre o lugar que ocupam no mundo, sobre seus direitos e deveres e sobre as ações sobre cada um deles. E para tanto, os alunos precisam saber que não são seres isolados, cujas únicas necessidades precisam ser supridas em detrimento das necessidades dos outros.

A reflexão deve ser exercitada nos alunos, pois precisam analisar previamente sobre os impactos de suas ações passadas, presentes e futuras porque cidadãos graduados. E para que leste exercício da reflexão aconteça é preciso que alunos e professores se aproximem, compartilhem ideias e impressões, não exclusivamente a saudação da instrução e dos conteúdos de seus cursos, mas sobre assuntos cotidianos, sobre a humanidade no geral. Além disso, os alunos precisam ver o resultado do seu trabalho durante cada ciclo de aprendizagem para que não tenham a sentimento de que trabalharam para não chegar a lugar nenhum, daí a preço do professor mostrar o objetivo de cada ciclo e usar a sua experiência para dar direcionamento ao trabalho de seus alunos.

Finalmente, apontando mais um dos desafios da docência no ensino superior da contemporaneidade, Nóvoa chama a atenção para o veste de o professor precisar falar mais com a sociedade e manar mais nos meios de notícia, retomando sua capacidad e de mediação política, perdida há muito tempo:

Numa sociedade midiática, fortemente comunicativa, temos que aprender a falar mais, temos que ter uma voz pública mais forte e temos que aprender a discursar melhor com o exterior. Na área das ciências, quais são as mais prestigiadas do mundo? São aquelas que nos últimos 30 ou 40 anos tiveram grande capacidade de informação com o público, de atração com o público. As ciências do envolvente, as ligadas à astronomia, as ligadas ao cérebro. Vejam que parte significativa daqueles cientistas dedica segmento de seu trabalho a expedir com o exterior, a propalar cientificamente suas descobertas. (NÓVOA, 2007, p. 17)

Se o que diferencia o professor de outro profissional é o resultado do seu trabalho, cujo principal objetivo é que seus alunos possam compartilhar de seus conhecimentos e se capacitar para ir além deles, a partir do relatado neste item, percebe-se que cada decisão do professor será observada por estes alunos que o julgarão positiva ou negativamente, dependendo da congruência com a qual trabalha e expõe a lógica de seus pensamentos e a formação pautada principalmente em teoria pode dificultar esta lógica, pois a formação do professor precisa abordar também a análise de práticas para que possua alicerces seguros de conhecimento e possa atuar de forma a levar segurança e conteúdo a seus alunos e à sociedade, quando voltar a expedir para ela a respeito dos avanços da Dimensão da educação no ensino superior.

REFERÊNCIAS

DMITRUK, Hilda Beatriz (Org). **Cadernos metodológicos: diretrizes da metodologia científica**. 5. ed. Chapecó: Argos, 2001. 123 p.

METTZER. **O melhor editor para trabalhos acadêmicos já feito no mundo**. Mettzer. Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://www.mettzer.com/>. Acesso em: 21 ago. 2016.

ALVES Rubem. Koan. In: ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papirus, 2005.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2010. **Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010**. INEP, 2011.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

ERIKSON, Erik Homburger. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. São Paulo: COEB 2012 (Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo), 2012.

HOUAISS, Antônio. **Novo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATURAMA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento - As bases biológicas do conhecimento humano**. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: pensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA. António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

SERRA, Joaquim. Paulo. **Manual de Teoria da Comunicação**. Beira Interior: Livros Labcom, 2007.

VERAS, Marcelo. **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

Docência: a prática educativa frente as mudanças

Roberto Luis de Oliveira Junior

RESUMO

Existem uma série de questionamentos ao modo do ensino da escola nos dias atuais, pois parece estar para atender as demandas da sociedade capitalista onde o indivíduo se torna alienado. A origem e a construção do conhecimento têm um sentido para os homens e se realiza mediante a ação destes na edificação da própria existência, da própria história, onde suas ações, relacionadas às suas vidas e as suas necessidades, tornam-se significativas, a profissão docente apresenta especificidades que nos parecem diferenciá-la das demais, como a especificidade acadêmica, que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego, o profissionalismo.

PALAVRAS-CHAVES: Docente. Educação. Mudanças.

INTRODUÇÃO

A educação deve mudar o foco do aprendizado para o trabalho, diante dos paradigmas educacionais traz a concepção do homem da sua totalidade, com a construção do indivíduo para a prática da cidadania, por outro lado, aparece a concepção de um sistema produtivo, concentrado nos interesses econômicos, no qual o educador deve repensar sua atuação em sala de aula.

Tomando como pressuposto a produção capitalista, é colocado que a reprodução das relações capitalistas, dá-se por conta do sistema produtivo, e este, possui a função de educar o trabalhador nas relações que lhe interessem, portanto nas relações de produção determinada pelo sistema, a questão da qualificação demonstra a exploração do trabalho humano e sua alienação. (FERRAZ, 2013).

A justificativa do trabalho e as muitas contradições entre as políticas de educação e as práticas do docente, no qual aparece sempre novos conceitos para o profissional dentro da educação, não focando em uma construção de conhecimento uteis para a sociedade.

Diante disso, qual é o novo papel do docente do século XXI nos enfrentamentos dos acontecimentos sociais?

O objetivo do trabalho é analisar a educação com foco na construção do conhecimento e analisar o docente frente as mudanças sociais e educacionais.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO COM FOCO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Guimarães [et al] (2014) considera que a escola é, como qualquer outra instituição social, semeadora de saberes e ideologias e o professor não é mais visto como um transmissor de conhecimento e sim como um gestor de conhecimento, alguém que dá a direção na aprendizagem e na relação da escola com esse aluno.

Deste modo, conforme Guimarães [et al] (2014) há questionamentos ao modo do ensino da escola nos dias atuais, pois parece que esta estar para atender as demandas da sociedade capitalista onde o indivíduo se torna alienado, ou seja, habilitados a serem comandados sem questionamentos, se tornando mais rápido produto do seu trabalho considerado normal.

De acordo com Tinoco, Domingues e Martins (2008) o processo de produção do conhecimento implica em uma trajetória que se estabelece por uma ação intencional de sujeitos em uma relação desses sujeitos com o objeto, no qual o objeto do conhecimento é a própria realidade dos homens, considerando que esta se constitui no resultado da atividade transformadora humana que envolve uma ação com um fim predeterminado, deste modo, não é um processo dicotômico, ocorre mediante um movimento dialético que envolve as relações sociais, políticas, econômicas e culturais, as significações e representações que fundamentam a história, onde os sujeitos atuam nessa produção como agentes, portanto, todos se educam de forma coletiva na produção histórica e social de sua existência.

Logo, conforme Tinoco, Domingues e Martins (2008) o processo de produção dos conhecimentos, onde os homens se formam e se constroem coletivamente que ocorre mediante o desenvolvimento da aprendizagem, só é possível pela práxis humana, o movimento dialético constante e relacional entre o fazer e o refletir sobre esse fazer, criando uma premissa, os homens produzem, transformam e promovem novas ações e saberes conectados ao movimento da história.

> Dessa forma a origem e a construção do conhecimento têm um sentido para os homens e se realiza mediante a ação destes na edificação da própria existência, da própria história, onde suas ações, relacionadas às suas vidas e as suas necessidades, tornam-se significativas. Essas ações em movimento de integração com bens naturais, materiais, históricos e culturais já produzidos e na elaboração de novos bens, não somente encerram um modo de ser e de viver, mas perpetuam-se a cada nova geração humana. (TINOCO; DOMINGUES; MARTINS, 2008, p. 2).

Desta forma, conforme Kuenzer (2010) cabe aos educadores, dada a especificidade de sua função, fazer a leitura e a necessária análise deste projeto pedagógico em curso, de modo a, tomando por base as circunstâncias concretas, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas.

> O que confere, pois, especificidade à função do educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, para o que usará da economia sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. (KUENZER, 2010, p. 3).

Kuenzer (2010) coloca que o educador não é apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos, pois há na especificidade de sua função uma forte exigência de produção da ciência pedagógica, cujo objeto são as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não-escolares determinadas pelas relações sociais e produtivas e seus respectivos fundamentos.

Prado (2013) coloca que a profissão docente apresenta especificidades que nos parecem diferenciá-la das demais, como a especificidade acadêmica, que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego, o profissionalismo e por outro lado, há a especificidade pedagógica e humanista, remitindo à vocação do formar cidadãos pensantes transformadores de realidades.

Prado (2013) considera que, ao refletir sobre a função do professor como um profissional da educação que contribui para uma transformação qualitativa da sociedade, há de se considerar a presença da responsabilidade político-social na docência, haja vista que, a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos e transformadores.

Prado (2013) considera que a competência está na capacidade do sujeito para mobilizar saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes, resolver problemas e tomar decisões adequadas e não no fato de alguém possuir um elevado número de saberes ou competências, ou seja, possuir conhecimentos ou capacidades específicas não é garantia de que um profissional seja "competente", porque apesar de muitos profissionais possuírem conhecimentos e capacidades importantes, nem sempre sabem mobilizá-los de modo adequado no momento oportuno levando em consideração o contexto atual.

> Estes conhecimentos tem se tornado como desafio a ser vencido pelo professor a fim de que este se torne um profissional competente, o que no contexto educativo atual comporta da sua parte, ter a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação os conhecimentos adquiridos, as habilidades e os valores necessários pautados nos pilares da educação para que obtenha um desempenho eficiente e eficaz das atividades que a natureza do seu trabalho requer. São estas competências e o desenvolvimento pessoal que no decurso da formação devem ser estimulados numa perspectiva crítico-reflexiva que o levará o professor a compreender as suas responsabilidades. (PRADO, 2013, p. 10).

Desta forma, a pedagogia tradicional, conforme Kuenzer (2010) é princípio educativo orgânico ao modo anterior de produção de mercadorias, já não dá conta de atender às novas demandas de educação do trabalhador, pois com as novas bases materiais de produção, por sua vez, vão gestando suas novas formas pedagógicas no nível das relações sociais mais amplas, que vão educando o trabalhador e o cidadão, daí surge um novo princípio educativo, não da cabeça dos educadores, mas da prática social e produtiva com suas novas determinações.

Prado (2013) coloca que durante os últimos anos tem crescido as exigências do mercado produtivo no que se refere à formação e qualificação dos seus recursos humanos, mas a velocidade com que se processa o desenvolvimento tecnológico e as alternativas de qualificação profissional dos indivíduos com que a escola se prepara tem levado o Estado a provocar mudanças significativas no sistema educativo, porém, essas mudanças não têm atingido um patamar que atenda à velocidade do desenvolvimento.

> O trabalho docente é efetivação da tarefa de ensinar. Nela está presente a pesquisa utilizada para a produção de conhecimentos. É necessário que no desenvolvimento desse trabalho o professor utilize dos processos de reflexão que são necessários na prática, para a mudança da própria prática, pois todos devem promover mudanças. (LOPES, 2014, 227).

Lopes (2014) coloca que o século. XXI inicia com um conjunto de políticas educativas europeias, sustentadas numa sociedade e economia baseadas no conhecimento, nos quais as políticas visam promover, entre outras finalidades, a aprendizagem ao longo da vida como contributo de promoção da igualdade de oportunidades, do crescimento económico e do progresso.

Lopes (2014) considera que o trabalho docente é efetivação da tarefa de ensinar, pois nela está presente a pesquisa utilizada para a produção de conhecimentos, ou seja, é necessário que no desenvolvimento desse trabalho o professor utilize dos processos de reflexão que são necessários na prática, para a mudança da própria prática, pois todos devem promover mudanças.

Prado (2013) coloca que a formação inicial e continuada do professor é o primeiro passo para vencer os desafios da educação contemporânea e deve ser vista como uma necessidade de mudança do paradigma de ensino, um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências e competências que atendam às necessidades dos alunos, levando em conta as mudanças aceleradas da sociedade em que este está inserido, com a finalidade de o levar a aprender, a adquirir competências, a aprender a aprender.

DOCENTE FRENTE AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS

De acordo com Nunes e Oliveira (2016) se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão, assim, sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea.

Logo, conforme Nunes e Oliveira (2016) a posição ocupada pelo professor na sociedade atual termina por absorver as representações que são estabelecidas sobre este ramo profissional tanto por outros sujeitos sociais como pelo próprio professor, trazendo como resultado a construção de uma identidade profissional docente.

> As constantes mudanças que o mundo viveu nas últimas décadas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, com significativa transformação da base econômica, não têm sido assimiladas significativamente pelas instituições formadoras de professores, no sentido de propor e oferecer uma formação inicial mais articulada com as transformações da sociedade. (NUNES; OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Nunes e Oliveira (2016) coloca que ao ser reivindicado parte do processo de escolarização a dimensão social e política da prática educativa, é possível reconhecer a consequência, a redefinição dos fins sociais da educação, ao desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas, exige a revisão dos currículos tanto da educação básica, como dos próprios cursos de formação de professores, o que, desde a última década, vem sofrendo atualizações, de modo a contemplar as demandas advindas do contexto local em que cada escola se insere, como, por exemplo, políticas afirmativas, acesso e inclusão de pessoas com diferentes características físicas, sociais e intelectuais e as mudanças mais amplas ocorridas no plano internacional.

Guimarães [et al] (2014) considera que a escola no contemporâneo tem uma função democrática, possibilitando a todos seus alunos de todas as classes sociais o desenvolvimento intelectual a assimilação de conhecimentos científicos de modo a estarem preparados para a vida social, política, cultura e profissão, sendo compreendida como um espaço para todas as crianças, onde cada uma tem direito a receber a educação, o que lhe permita desenvolver-se harmoniosamente, descobrindo e ampliando as suas potencialidades, considerando condições adequadas à aprendizagem.

> Como resultado dessas mudanças, nos dias atuais a escola, além de ter a função de ensinar o conhecimento sistematizado, passa a ser responsabilizada por desenvolver as habilidades sociais que tradicionalmente eram consideradas encargo das famílias, uma vez que, para aquelas das classes populares, a escola é importante dado seu caráter instrumental e, mais do que isso, de formador de sujeitos políticos os cidadãos. (GUIMARÃES [et al], 2014, p. 6).

Desta forma, conforme Guimarães (2014) [et al] o educador que tem a função de colaborar para que os alunos tenham uma visão crítica do mundo, levando-os a ter uma postura autônoma, sendo conveniente que haja uma ligação direta dessa instância com o educando, o educador deve ter a consciência de que não é o detentor do saber, e quando adota essa postura cria-se um bloqueio na relação professor-aluno, podendo não obter nada de produtivo, quando relacionado à aprendizagem.

Kuenzer (2010) relata que as novas bases materiais que caracterizam a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberal) trazem profundas implicações para a educação neste final de século, uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores.

Conforme Prado (2013) nas últimas duas décadas muitas transformações ocorreram no panorama da educação brasileira e na profissão do professor, trazendo muitas são as discussões sobre a profissão que esbarra em concepções sobre e o trabalho que o professor exerce, muitas vezes, relacionado a uma atividade meramente técnica, subordinada ao conhecimento produzido pelos cientistas, assim, são concepções estão relacionadas à perspectiva

tradicionalmente praticada pelas instituições de formação de professores, que deixa evidente a dicotomia entre o trabalho docente em relação às atividades de pesquisa.

Prado (2013) coloca que o século XXI deixa evidente que os notáveis progressos científicos, tecnológicos e econômicos ocorridos, relacionados a diferentes aspectos da globalização, provocaram profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional revelada em fenômenos de exclusão social, persistindo as desigualdades de desenvolvimento no mundo, os países que quiserem prosperar devem se comprometer com a educação e entender as transformações, porque elas vão ditar as competências, exigidas não só em conhecimentos e habilidades no trabalho, mas também relacionadas ao caráter e à personalidade.

> Como foco ainda da realidade da escola, admitindo que esta exerça uma função ideológica sobre o indivíduo, preparando e enquadrando às contradições sociais a até certo ponto toma corpo a sua coisificação, dessa forma, as empresas constroem seu próprio quadro profissional contando, sobretudo, com os construtos ideológicos adquiridos na dinâmica da formação superior pelos egressos desses cursos. Diante dessa realidade, surge a hipótese que a relação de educação e trabalho tem exigido do trabalhador um nível de formação e qualificação profissional, com resultante na ascensão socioeconômica do indivíduo e que esta necessita da formação especializada, que tem identidade com os interesses do sistema produtivo. (FERRAZ, 2013, p. 3).

Desta forma, Lopes (2014) coloca que a construção de conceitos e a estimulação do raciocínio devem, portanto, andar de mãos dadas, sem que uma se distancie muito da outra, no qual o professor deve estar preparado para saber qual é este ponto de equilíbrio, ter autonomia para decidir, juntamente com os alunos, a respeito do conteúdo a ser estudado, pois ainda que tenha que seguir orientações curriculares nacionais e regionais, deve ser amparado legalmente nesta direção.

> O trabalho docente se constitui em um conjunto de ações específicas que, de acordo com o período histórico vigente, vai atender as necessidades e interesses políticos, sociais, culturais e econômicos que a sociedade impõe a educação. Na realização de seu trabalho, o professor passa por diferentes etapas que representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas. (LOPES, 2014, p. 127).

Deste modo, Lopes (2014) coloca que vive-se em tempos de uma acelerada transição cultural, tempos estes em que a educação e a aprendizagem assumem um papel social e profissional de primeira importância. Importa, por isso, dispensar-lhe uma atenção redobrada, não bastando dizer que o docente foi evoluído para a sociedade do conhecimento, que os sistemas educativos e as escolas devem melhorar o seu desempenho, porém todos podem intervir, criar e sustentar condições, estratégias e oportunidades de aprendizagem nos diferentes contextos profissionais para que os resultados possam surgir.

Lopes (2014) coloca que uma interpretação concertada da cultura colaborativa pode levar os professores a aceitar e compreender uma nova forma de trabalhar, a desenvolverem ações para a sua concretização bem como, a assumirem o compro-

misso do seu desenvolvimento, sendo possível a construção de uma comunidade aprendente, onde a contribuição de cada um permite que todos usufruam dos benefícios e onde a troca e a partilha de experiências fazem aumentar de forma significativa o número de soluções e ideias bem como a qualidade das opções realizadas, numa espiral de conhecimento.

CONCLUSÃO

O modo do ensino da escola nos dias atuais, parece estar para atender as demandas da sociedade capitalista onde o indivíduo se torna alienado. O processo de produção do conhecimento implica em uma trajetória que se estabelece por uma ação intencional de sujeitos, logo, o processo de produção dos conhecimentos, onde os homens se formam e se constroem coletivamente que ocorre mediante o desenvolvimento da aprendizagem, só é possível pela práxis humana, o movimento dialético constante e relacional entre o fazer e o refletir sobre esse fazer, criando uma premissa, os homens produzem, transformam e promovem novas ações e saberes conectados ao movimento da história.

O século XXI deixa evidente que os notáveis progressos científicos, tecnológicos e econômicos ocorridos, relacionados a diferentes aspectos da globalização, provocaram profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional revelada em fenômenos de exclusão social, persistindo as desigualdades de desenvolvimento no mundo

Não basta dizer que o docente foi evoluído para a sociedade do conhecimento, que os sistemas educativos e as escolas devem melhorar o seu desempenho, porém todos podem intervir, criar e sustentar condições, estratégias e oportunidades de aprendizagem nos diferentes contextos profissionais para que os resultados possam surgir.

REFERÊNCIAS

FERRAZ, Tania Regina Santos. **Formação educacional e trabalho: mercado produtivo para a sociedade**. Faculdade Integrado INESUL, Revista Eletrônica: Volume: VOL 21 n.1 - JULHO/AGOSTO/SETEMBRO 2013.

GUIMARÃES, Mario Neves [et al]. **Escola: Espaço de construção do conhecimento**. Santa Maria, RS: Editora Realize, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação**. Curitiba: Secretaria da Educação do Paraná, 2010.

LOPES, Amélia [et al]. **Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança**. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa**. São Paulo: Revista Educ. Pesquisa, 2016.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira; DOMINGUES, Elzimar Maria; MARTINS, Rosa Maria de Sousa. **Reflexões sobre a educação e a construção do conhecimento escolar**. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

PRADO, Alcindo Ferreira [et al]. **Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão**. Faculdade Integrado INESUL, Revista Eletrônica: Volume: VOL 21 n.1 - JULHO/AGOSTO/SETEMBRO 2013.

A formação docente e a era tecnológica da formação inicial e clássica do professor à formação continuada e tecnológica

Silvineia Adriana Rigonatti de Araujo

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão simplória sobre a formação do professor, conhecida como clássica e fundamental, teórica e prática, reflexiva e permissiva de mudanças, para a atualidade que todos os docentes se encontram hoje: a era tecnológica. Esta apresentação foi baseada numa construção de estudos e reflexões já abordadas e mencionadas em literaturas diversas sobre formação docente que servirá para nos ajudar a compreender melhor como um processo permanente de mudanças no qual estamos nos inserindo.

Nessa perspectiva, tendo em vista a atual situação do sistema educacional brasileiro, inserido num contexto socio-histórico-político, mais amplo, discute-se se os docentes são devidamente preparados e se estão atualizados diante dessa tecnologia que invadiu a vida de todos. A formação dos professores, a partir dos saberes teóricos e experiencias, propõem-se a alguns questionamentos, possibilidade da reflexão, diálogo e criticidade em relação ao processo de formação docente continuada.

PALAVRAS-CHAVES: Formação docente e continuada. Tecnologia. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Hoje é muito fácil encontrarmos pela rua crianças com 8 anos mexendo em um tablet, celular, um garoto com

um iPod, ou até mesmo um bebê com estímulos, por muitas vezes dos responsáveis já conectados as tecnologias digitais. O mais incrível é como essa era digital transformou o mundo, o modo como as pessoas vivem e se relacionam uma com as outras. Vivemos em uma era em que as pessoas que nasceram nesse período são chamadas de nativos digitais e para acompanhar esse processo, os professores independentemente do nível de educação, precisam estar atualizados.

Os pais e professores estão nesta linha de atualização, mas focaremos na formação e atualização do professor, que têm o papel mais importante no desempenho educacional, agregando os conhecimentos científicos dos alunos. O mundo digital oferece muitas oportunidades para os que sabem aproveitar, envolvendo criatividade, imediatismo, aprendizagem, empreendedorismo, entre outros fatores.

Quando se trata da história da formação do professor, o que entendemos como a formação clássica e teórica, geralmente associa-se à história da educação e as doutrinas educativas e as influências das ideias filosóficas nos processos de ensino- aprendizagem, as quais foram ressaltadas pelo período político, social e econômico de cada época. Sob o prisma destas doutrinas filosóficas e pedagógicas como auxiliares no entendimento dessa problemática, seus variados aspectos que envolvem não somente os métodos educativos, mas também as práticas, Nóvoa em História da Pedagogia, ressalta que:

> A História da educação pode nos ajudar a cultivar um saudável ceticismo, cada vez mais importante num universo educacional dominado pela inflação de métodos, de modas e de reformas educativas. (CAMBI, 1999, p. 13).

A história da formação docente está ligada às transformações sociais, políticas e culturais da modernidade e o desenvolvimento do capitalismo de produção é uma das principais características que é levada em consideração. Reformas surgiram para renovar as transformações com a ideia de homogeneizar a educação da população, mas Saviani assinala o fato de que mesmo com a mudança na forma de governo no Brasil não houve mudanças significativas no campo educativo (SAVIANI, 2005, p. 13). É a renovação dos estudos sobre a educação que revela novos objetos em função da utilização de novos documentos. Para Saviani (2005, p.13), a formação dos professores sempre foi questionada quando diz que sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cunho científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz.

Muitas são as denominações para as transformações ocorridas como: globalização, mundialização, desterritorialização, que são também denominadas pelos estudiosos de tecnologias de informação. No plano da educação, a influência destas transformações é muito clara, pois as escolas passaram e passam por um processo de adequação às novas tecnologias. Quando se fala em escolas e educação não poderíamos deixar de falar sobre os profissionais que estão diretamente envolvidos neste complexo mundo. E se faz necessário enxergar que o professor não pode apenas ter sua formação clássica, teórica e prática vividas como antigamente, mas deve conviver com essa problemática.

Os professores são os profissionais que mais estão enfrentando problemas com estas mudanças tão aceleradas, estão perdendo seu valor para as tecnologias. Mudanças que estão atingindo a comunidade escolar e muitos não estão preparados para lidar com elas. E se não se atualizam, não têm competência para participar deste mundo globalizado, neoliberal, caracterizado por países considerados em desenvolvimento econômico.

DESENVOLVIMENTO

Muitos autores trazem visões diferenciadas sobre o conceito de formação, nesse campo de pesquisa sobre o uso de tecnologias no âmbito da educação. Prefiro enfatizar que a formação docente como um processo que envolve o sujeito enquanto construtor da sua história, uma formação que busca sempre o papel ativo do professor, uma formação fundamentada na experiência de viver a tensão entre teoria e prática (FREIRE, 1997), este é um fenômeno que se dá no sujeito na relação com o outro. Portanto, a formação é experiencial e vinculada a valores morais, éticos e políticos, (apud TERÇARIOL et al, 2017).

Sendo, como se sabe, o processo do ensinar indissociável do processo de aprender, consideramos que a formação do professor deve ser pautada na busca da construção do conhecimento, da aprendizagem contínua, da criatividade, da autoria colaborativa, a partir dos desafios apresentados no seu dia-a-dia, no contato com o seu objeto de trabalho, nas reflexões sobre sua experiência, (apud TERÇARIOL et al, 2017).

A educação, no geral, se manifesta em diferentes modalidades de ensino, tem diferentes objetivos, metodologias e abordagens, dependendo do curso, do nível de ensino e do público-alvo. Divide-se em informal/assistemática, que são os conhecimentos e aprendizados adquiridos fora da instituição escolar, e formal/sistemática, com aprendizados transmitidos pelas instituições de ensino. Ambas as formas de educação fazem usos de tecnologias, que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, que já é uma realidade no cotidiano de muitos cidadãos e que a escola pode e deve utilizar como forma de inclusão social. (FERNANDO ARLINDO, 2017)

Baseado nessa realidade vivida nas escolas, o uso avançado das tecnologias, seja qual for a forma educacional

utilizada ou aparato tecnológico utilizado, as tecnologias da informação e comunicação e as mídias eletrônicas deveriam integrar- se ao ensino, promovendo a qualidade de ensino que tanto se almeja.

Diante das transformações diversas e complexas da sociedade, como por exemplo a revolução tecnológica, novas dificuldades e necessidades na Educação em geral surgem como desafios. Sabemos que a educação exerce um dos papéis mais importantes em nossas vidas e a tecnologia está adquirindo importância fundamental nesse processo de mudança. A educação modificou-se, transformou-se, desenvolveu-se junto a sociedade. Cabem aos professores acompanharem as mudanças e atualizarem suas práticas e teorias com a integração das tecnologias e suas possibilidades que são inesgotáveis, dentro e fora da escola.

Nesse prisma, a formação do professor, a partir dos saberes e experiencias, propõe alguns questionamentos, pois com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem.

Vários autores (LION, 1998; SANCHO, 1998, SANCHO e HERNANDEZ, 2006; ROIG, 1998) dedicam-se, com maior ênfase a partir da metade dos anos 1990, a pesquisar as opiniões e as avaliações dos professores sobre os meios de ensino. Entre as conclusões destas pesquisas salientamos: a) a maioria dos professores é favorável à utilização de meios no processo pedagógico, mas críticos sobre a possibilidade do seu uso generalizado, principalmente quanto ao computador; b) consideram que os efeitos dos meios sobre as aprendizagens dos alunos são positivos; c) demonstram preocupação com as mudanças que possam ocorrer no seu trabalho docente com a introdução dos meios. A 'resistência' do professor em utilizar o computador como auxiliar do seu trabalho pedagógico está também presente nos resultados destas pesquisas e engloba dois aspectos. Um deles: muitos professores se sentem despreparados para realizar um trabalho docente utilizando o computador. Estão constantemente adiando o "confronto", esperando o momento em que terão tempo para fazer todos os cursos que consideram necessários, ou ainda a compra de um computador, ou outras justificativas consideradas plausíveis. O segundo aspecto, envolve professores que rejeitam as TIC de uma forma definitiva, isto é, "aqueles para quem o uso de qualquer tecnologia (instrumento, sistema simbólico ou organizador) que eles não tenham usado desde pequenos e tenha passado a fazer parte da sua vida pessoal e profissional representa um perigo para aqueles valores que eles têm" (Sancho, 1998, p. 43, apud QUARTIERO, Elisa Maria 2010).

Segundo Novoa (1995), estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas:

> [...] a formação do professor pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente" (Novoa, 1995, p. 24). Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...].

As novas tecnologias e o aumento da informação levam a uma nova organização de trabalho, em que se faz necessário: a especialização dos saberes; a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar; o fácil acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor precioso, de utilidade na vida econômica. O professor, neste contexto de mudança, precisa saber se orientar e ter recursos, conhecimento para transmitir aos educandos.

Nessa perspectiva, o docente se encontra num processo de transformação, em que o modelo tradicional, ainda persiste no vocabulário docente, convivendo lado a lado com as novas concepções e propostas, mesmo sendo considerado ultrapassado. Com efeito, a profissão docente passa também por uma situação de crise de identidade.

Diante disso, um novo paradigma está surgindo na educação e o papel do professor, frente às novas tecnologias, é diferente. Com as novas tecnologias pode- se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia nos alunos. (CORDOVA, FABIO; GRINGS, VENICE, 1998)

A educação, no geral, se manifesta em diferentes modalidades de ensino, tem diferentes objetivos, metodologias e abordagens, dependendo do curso, do nível de ensino e do público-alvo. Divide-se em informal/assistemática, que são os conhecimentos e aprendizados adquiridos fora da instituição escolar, e formal/sistemática, com aprendizados transmitidos pelas instituições de ensino. Ambas as formas de educação fazem usos de tecnologias, que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, que já é uma realidade no cotidiano de muitos cidadãos e que a escola pode e deve utilizar como forma de inclusão social. (FERNANDO ARLINDO, 2017)

Para Kenski (2012):

> a tecnologia está nos diferentes lugares de nossa vida e acaba se passando por natural. A autora usa o termo tecnologia como tecnologia 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" (Kenski, 2012, p. 18).

A formação de professores para essa nova realidade tem sido crítica e não tem sido privilegiada de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação nem pelas Universidades. As soluções propostas inserem-se, principalmente, em programas de formação de nível de pós-graduação ou, como programas de qualificação de recursos humanos. O perfil do profissional de ensino é orientado para uma determinada "especialização", mesmo porque, o tempo necessário para essa apropriação não o permite. Como resultado, evidencia-se a fragilidade das ações e da formação, refletidas também através dos interesses econômicos e políticos. (Costa e Xexéo,1997).

As tecnologias usadas podem transformar o ensino na sociedade contemporânea e as formas antigas da educação tradicional. O objetivo de trabalhar novas tecnologias na escola é para fazer coisas novas e importantes que não se pode realizar de outras maneiras. A escola se torna um lugar mais interessante que preparara o aluno para o seu futuro. A aprendizagem centra-se nas diferenças do indivíduo e na capacitação do aluno para torná-lo um usuário independente da informação e meios de comunicação eletrônica.

À escola cabe a introdução das novas tecnologias de comunicação e conduzir o processo de mudança da atuação do professor, conscientizar toda a sociedade escolar, obtendo qualidade de ensino no currículo flexível, com conteúdo escolhido, com grandes habilidades e requisitos.

A inclusão de novas tecnologias nos cursos de formação de professores esbarra nas dificuldades do investimento exigido de equipamentos, e na falta de professores capazes de superar preconceitos e práticas que rejeitam a tecnologia. Neste momento em que se discute sobre a incorporação, aceitação ou negação sobre o uso de tecnologias em sala, há também o questionamento de que alguns alunos e professores não têm tido oportunidade de aprender "porque certas matérias não foram incluídas no currículo – aquilo que foi chamado por Eisner de 'currículo vazio' " (McCUTCHEON apud CHERRYHOLMES, 1993: 145). E se faz necessário um olhar crítico e sensível sobre esse novo assunto na educação.

Também relacionado a este contexto escolar, não se pode deixar de atribuir a um espaço privilegiado para compreender, valorizar e compartilhar conhecimentos, seguindo uma proposta pedagógica dinâmica que almeje um desenvolvimento eficaz para o processo ensino aprendizagem, também se constitui como um importante ambiente favorecedor do desenvolvimento sociocultural. É na escola que o aluno vivencia experiências e, a partir delas, estabelece interações com o meio ao qual está inserido diante dessas novas tecnologias.

Isabel Alarcão (2011), em seu livro "Professores reflexivos em uma escola reflexiva", defende a ideia de que o professor nos dias de hoje deve desenvolver competências como estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades

individuais, criando, estruturando e dinamizando situações de aprendizagem. De acordo com ela:

> As escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas. Sendo a literacia informática uma das novas competências, de imediato se coloca uma questão: a das diferenças no acesso à informação e a necessidade de providenciar igualdade de oportunidades sob pena de desenvolvermos mais um fator de exclusão social: a infoexclusão. (Alarcão 2011, p. 13).

Segundo Araújo e Pilloto (2013, p. 23) "a revolução tecnológica e a globalização atingiram todos os países e mercados, levando os países do chamado de Terceiro Mundo a um intenso processo de transformação, tanto nos aspectos econômicos quanto nos culturais". (FERNANDO ARLINDO, 2017)

A sociedade do conhecimento exige um novo perfil de educador, que seja: comprometido, competente, crítico, aberto à mudanças, exigente e interativo que aprenda com o aluno, que esteja aberta a riqueza de explicações e que seja de forma a ultrapassar o tradicional da organização curricular, oferecendo condições para o trabalho coletivo e interdisciplinar novo espaço tecnológico. O professor, na nova sociedade, parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Ele e o aluno estudam, pesquisam, debatem, discutem, constroem e chegam a produzir conhecimento, desenvolver habilidades e atitudes.

Para Araújo e Pilloto (2013), na sociedade contemporânea, tanto o ambiente presencial quanto o virtual fazem parte da construção de novas identidades nos processos de socialização e aprendizagem. O mundo evoluiu e todas as suas dimensões acompanham a evolução. Cabe aos professores entender as novas perspectivas e as mudanças ocorridas para saber lidar criticamente com o "novo", caminhando junto à modernização do mundo e suas dimensões, buscando aprender, manusear as novas ferramentas e tecnologias, socializar-se e dominar tais ferramentas de comunicação, levando as mudanças e novidades tecnológicas do mundo para a área educacional, inserindo e orientando os alunos na utilização de tais ferramentas e as utilizando a favor do ensino. (apud FENANDO ARLINDO, 2017).

O uso da tecnologia de maneira eficaz é um dos grandes desafios da Educação, se utilizada corretamente ela pode proporcionar ao aluno um aprendizado significativo,

consistente, atraente e contextualizado. Sancho (2006, p.17), explica em seu livro "Tecnologias para transformar a EDUCAÇÃO" que as Tecnologias da Informação

e Comunicação (TIC's) possuem uma imensa capacidade de transformar os que a tocam e os que por ela são tocados, chegam próximos de fazer o que parecia impossível para seus criadores.

O processo de formação continuada permite ao professor construir conhecimento sobre as novas tecnologias, entender por que e como integrar estas na sua prática pedagógica e ser capaz de obter uma abordagem integradora voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno e de si próprio. É muito importante também o espaço para reflexão, sempre levando os pensamentos no processo ao qual se participa e que consiga entender que a tecnologia pode ajudar.

Esta formação continuada voltada para tecnologias permite condições necessárias para que o professor, além da aquisição de metodologias de ensino, conheça profundamente o processo de aprendizagem, domine as técnicas, que obtenha a criação de ambientes educacionais de aprendizagem, nos quais o aluno executa e que não tenha como resultado, algo já acabado.

As tecnologias favorecem o professor em aula: ajuda os alunos a estabelecerem um elo entre os conhecimentos acadêmicos com os adquiridos e vivenciados, onde o professor aprende junto com o aluno, apenas é um mediador e não somente transmissor de conteúdo. Durante as aulas os alunos pesquisam e estudam individualmente ou em grupos. Há uma aprendizagem ativa e um processo de descobertas dirigidas com interação em pequenos ou grandes grupos.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo utilizou-se como instrumento de pesquisa: artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores sobre o tema abordado já registrados na literatura. Uma coleta de informações e dados desses registros foram analisados, sistematizados e reescritos.

Sendo este estudo uma pesquisa de revisão de literatura, todos os instrumentos analisados, específicos utilizados de forma correta, auxiliaram no alcance dos objetivos almejados deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

> "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos". (BARDIN, 1977, p. 101)

Diante das informações obtidas referente ao tema abordado, este estudo apresenta um campo mais maduro para discussão, visto que há grande número de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, seus supostos benefícios, limitações e ampliação para futuras pesquisas. Também tem a finalidade de contribuir para incitar a reflexão sobre a era tecnológica e a educação, formação docente continuada.

Todos os artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. Após leitura e fichamento dos documentos selecionados, foi feita uma dissertação sobre educação, formação docente e continuada voltadas para tecnologia.

Sendo assim, evidencia-se a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias apresentam um impacto para os professores, seja pelas mudanças bruscas que ocorrem, pelas técnicas, mudando todo o cenário tradicional de uma sala de aula, onde o professor não é o sujeito da ação, mas os alunos são tão importantes e conhecedor como ele.

A formação de professores em novas tecnologias permite que cada professor perceba, como as tecnologias podem ser úteis a ele e aos alunos também. Para atingir excelência no ensino com tecnologias, é fundamental considerar uma capacitação intensiva inicial e um apoio contínuo, começando com os professores. É necessário planejar a integração da tecnologia na cultura da escola com a realidade e o currículo ao qual se é inserido.

Enfim, se espera do professor no século XXI que seja sujeito atualizado nas tecnologias para manejar os instrumentos que a cultura indica nos modos de viver e de pensar civilizadamente nos novos tempos. Para isso, ainda são necessários muitos estudos, discussões e muitas pesquisas em novas tecnologias da informação, interações, aprendizagem cooperativa, que oriente a formação de professores no seu desenvolvimento e ofereça alguns parâmetros como material de apoio ou recurso para a tarefa docente nesta perspectiva.

TEACHING TRAINING AND THE TECHNOLOGICAL ERA FROM THE INITIAL AND CLASSICAL TEACHER'S TRAINING TO TECHNOLOGICAL

ABSTRACT

This work presents a simple reflection on teacher education, known as classical and fundamental, theoretical and practical, reflective and permissive of changes, for the present time that all teachers are nowadays: the technological age. This presentation is based on a construction of studies and reflections already addressed and mentioned in various literatures on teacher education that will serve to help us better understand how a permanent process of change in which we are entering.

In this perspective, considering the current situation of Brazilian educational system, inserted in a broader so-

cio-historical-political context, it is discussed whether teachers are properly graduated and are up to date with this technology that has invaded everybody´s lives. The teachers trainning, based on theoretical knowledge and experiences, are proposed to some questions, the possibility of reflection, dialogue and criticism in relation to the process of teacher training.

KEYWORDS: teacher and trainning education, technology, pedagogical practice.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDO, Arlindo. **As tecnologias da área de Educação Física Escolar**, 2017. Disponível em http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/as-tecnologias- nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar. Acessado em: 04/01/2019.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de Professores**. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Colecao Ciencias da Educacao).

_____. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. Sao Paulo: Cortez, 1999. PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. Sao Paulo: Cortez, 2000.

SANCHO, Juana María, HERNÁNDEZ, Fernando et al., **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 200 p.

SETTON, Maria da Graça, **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, S. O. ; TERÇARIOL, A. A. L. ; GITAHY, R. R. C. . **Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo: Construção de Conceitos e Habilidades Didáticas**. PERSPECTIVA (UFSC) (ONLINE), v. 35, p. 1215-1239, 2017.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo **Formação Docente e novas tecnologias**. IV Congresso RIBIE, Brasilia 1998. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf. Acessado em 06/01/2019.

QUARTIERO, Elisa Maria . **Formação continuada de professores: o processo de trabalho nos núcleos d e tecnologia educacional**. Disponível em: (NTE)https://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/QUARTIERO-Elisa-Maria3.pdf. Acessado em 29 de setembro de 2019.

Rankel, Luiz Fernando, Stahlschmidt. Rosângela Maria. **Profissão docente**. - 2. ed. Curitiba, PR : IESDE S/A., 2016.

Perfil e trajetória da profissão docente no Brasil

Ana Lucia Sousa do Nascimento

RESUMO

Este artigo apresenta um conjunto de leituras a partir de pesquisas de bases secundarias no intuito de analisar o perfil do trabalhador docente na educação brasileira, sua identidade, formação continuada e um breve contexto sócio- histórico do surgimento da profissão docente e sua trajetória.

A ideia dessa pesquisa surgiu do maior aprofundamento sobre aspectos e características pessoais e formativas que estão presentes na construção da identidade docente no atual cenário educacional o qual se encontra o Brasil e sua sociedade, levando para uma reflexão sobre que possa contribuir na compreensão da realidade e das necessidades relativas ao tema.

Tendo como objetivo de orientar atuais e futuros profissionais em prol dessa busca constante de sua identidade profissional.

PALAVRAS-CHAVES: Perfil do docente. Identidade. Formação continuada. Breve histórico.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, se discute muito sobre a formação de professores, sobre suas práticas e saberes necessários para o exercício da profissão docente, como também diversas formas, capacidades e eficiências do docente na sociedade.

Existe uma constante reflexão sobre o fracasso da educação, e também uma constante reflexão sobre o profissional que atua na área da educação; de um lado o profissional e do outro o aluno, compondo a importância da formação desse profissional em busca do aperfeiçoamento em todos os sentidos de sua profissão.

Desse modo, buscamos nos aprofundarmos em busca do perfil da sua identidade sobre o profissional para docência, esse será o norte para o desenvolvimento desse trabalho, pois o professor é muito mais que mero transferidor de conhecimentos, conteúdos ou simplesmente cuidador, ele é um pesquisador capaz de fazer ligações necessárias entre o saber sistematizado e a vida real.

Para Cunha (2013) refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. A pesquisa acompanha os movimentos político – econômico e socioculturais, que vão dando forma ao desempenho docente, mas a prática estabelece-se a partir de uma ligação de condições teórico- contextuais.

Os estudos trazem diversas possibilidades de abordagens sobre a temática que inclui a formação inicial e continuada dos docentes, de graduações ou licenciaturas das mais variadas instituições de Ensino Superior do país.

Trazem as perspectivas históricas, políticas e pedagógicas da formação e do sujeito como professor, sua trajetória de vida pessoal, acadêmico e seus desafios no exercício da profissão.

Nosso artigo promove algumas reflexões sobre o perfil do docente e a procura por sua identidade em uma sociedade contemporânea.

2. CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE E SUA TRAJETÓRIA

A História da profissão docente está ligada às transformações sociais, políticas e culturais da modernidade. O desenvolvimento do capitalismo como modo de produção dominante é uma das principais características que são levadas em consideração quando se fala em modernidade.

Consideramos, que o processo que levou a profissionalização dos professores passou por várias reformas ao longo dos anos.

Existiu, segundo Ana Mendonça, duas grandes Reformas Pombalinas, a de 1759 e a de 1772, que criaram condições necessárias para a progressiva profissionalização dos professores, em Portugal e no Brasil (MENDONÇA, 2005, p.29). Estas reformas podem ser consideradas como as primeiras tentativas de se regulamentar a profissão.

Para Mendonça "a reforma de 1759 se constituiu em uma consequência direta da expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses e visava à substituição do sistema escolar jesuítico, por um sistema de aulas e de professores régios, controlados pelo Estado" (2005, p.31). A reforma de 1759 deve ser entendida como o primeiro movimento em direção a uma educação laica, patrocinada e controlada pelo Estado. Surge, a partir de então, um perfil do professor ideal, composto por características específicas que destacam a moralidade, o conhecimento e a intuição. Além disso, é lançado um concurso nacional que estabelecia a condição necessária para se exercer a profissão docente. Mesmo assim, a maioria dos profissionais foi formada pelos jesuítas, o que mostra a importância desta congregação religiosa na formação dos profissionais e da profissão docente.

A reforma de 1772 aprofundou e consolidou as transformações trazidas pela reforma de 1759, principalmente com a existência de uma fonte regular de recursos que visava a manutenção do sistema (MENDONÇA, 2005, p.32-33). O que gostaríamos de ressaltar sobre essas reformas é que a educação tem um papel fundamental na construção de um mundo universalmente progressista e civilizado.

A partir do século XIX, a preparação dos professores tomaram uma nova dimensão no Brasil, passando a existir um método específico de se educar em locais apropriados para a formação de professores. Foi em 15 de outubro de 1827 que a lei das primeiras letras, como ficou conhecida, estabeleceu os parâmetros sob os quais deveriam ser treinados os professores das províncias brasileiras, pois essas províncias, além de serem responsáveis pelo ensino, também deveriam responsabilizar-se pelo preparo dos professores (SAVIANI, 2005, p.12).

Durante o século XX, a profissão docente no Brasil viveu um período de intensas transformações, como as reformas de 1932, no Distrito Federal, e de 1933, em São Paulo, estas reformas marcaram a educação brasileira pelas suas iniciativas de renovação do ensino baseadas na experimentação pedagógica de bases científicas (SAVIANI, 2005, P.16). O ponto em comum entre elas foi a consciência de que a escola normal não estava cumprindo sua obrigação primordial: a qualificação do profissional docente. A crítica recaia na ambiguidade presente na estrutura curricular das escolas normais que, "pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos" (SAVIANI, 2005, p.16). Dessa forma, as reformas tiveram como objetivo a reestruturação curricular da escola normal.

E assim permaneceu até a Ditadura Militar a partir de 1964. As principais mudanças ocorreram na legislação do ensino, reformulando o Ensino Superior, com a Lei 5.540/68 e o Ensino Primário e Médio, com a Lei 5.692/71.

Porém, muitos problemas muitos problemas surgiram com esta nova estrutura, pois a educação passa a tender ao modelo tecnicista, relegando a formação dos professores a simples executores de objetivos pré-programados por especialistas, cujo principal objetivo seria a formação do homem ideal para o mercado de trabalho, para a produtividade. Saviani comenta que a Constituição de 1988 abriu caminho para as reformas e que após alguns anos de discussões foi promulgada a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2005, p. 21).

Saviani conclui da seguinte forma a trajetória da formação dos professores no Brasil até a Lei de 1996:

> (...) as esperanças depositadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consubstanciadas na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no sentido de que ela viesse a enfrentar com êxito o problema da formação de professores resultaram frustradas. Com efeito, abortado o dispositivo legal que elevaria o preparo de todos os professores ao nível superior; e considerando que a inovação dos institutos superiores de educação representa um forte risco de nivelamento por baixo, perdeu-se a possibilidade de se registrar um quarto momento decisivo na história da formação docente no Brasil. (SAVIANI, 2005, p. 25)

Assim, além das transformações que foram ocorrendo durante a trajetória da formação docente no Brasil deve-se ressaltar as permanências, os problemas que encontramos atualmente, como a remuneração e as condições de trabalho dos professores, e também a ideologização da figura do professor e da educação como um todo praticada pelo Estado e pela mídia.

3. IDENTIDADE DOCENTE

A identidade do professor remete a diversos significados, como sujeito social, histórico e político que faz parte de uma sociedade e constrói sua identidade no processo de socialização em todos os aspectos.

Pereira e Martins (2002, p.120) " adverte que a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto: identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão".

Assim, falamos em identidade docente como identidade construída, externamente pela sociedade e Estado sobre o professor, internamente pessoal, elaborada pela sua trajetória como profissional da educação.

Mas é preciso que haja uma ruptura na visão externa que é um conjunto de representações criadas a partir de estereótipos que rebaixam a atuação do professor como um simples reprodutor de conteúdos e esquemas de aprendizados. É preciso que essa ruptura aconteça de dentro da identidade interna, buscando o profissionalismo e ética da profissão.

No âmbito da profissão, embora não de forma unívoca, temos que ter uma luta consistente, nesse sentido é possível construir uma prática social de uma intenção de ruptura, procurando superar a identidade atribuída e fazendo desse atributo a possibilidade de ruptura, o que significa exatamente essa possibilidade de produção de práticas que estejam sintonizadas com as demandas postas pela realidade. Não há práticas prontas e acabadas, mas práticas construídas de acordo com as demandas, carências e necessidades que são postas socialmente. (PEREIRA; MARTINS, 2002, p.121).

Desse modo, o autor apresenta a necessidade da reflexão do docente sobre a construção e o processo da sua identidade profissional, em suas múltiplas dimensões.

Mas também precisamos analisar o papel das instituições nessa busca pela identidade, já que tal reflexão é ter a capacidade de perceber a escola e a própria prática docente nas funções sociais, pois envolvem um caráter histórico, social e político.

Tendo assim, como maior objetivo a ruptura em relação à identidade externa construída sobre falsos argumentos, a partir da consciência do professor como sujeito histórico e profissional destacado na sociedade.

A identidade docente como já exposto possui várias dimensões e vários aspectos que devem ser considerados ao querer problematizá-la. Sendo de caráter histórico, portanto mutável, que se modifica interna e externamente conforme as transformações que ocorrem na sociedade ao longo do tempo. Para Pereira e Martins (2002, p.123) "os avanços no campo do conhecimento centram - se na tecnologia. Assim, cabe ao docente assumir uma postura esclarecedora e crítica do papel do papel da informática e dos mas media no processo de aprendizagem, analisando sua função social".

Assim, nessa busca de identidade é preciso que o docente encontre a significação social da sua profissão, fazendo uma constante revisão, incluindo nessa revisão as tradições, reafirmando as práticas culturalmente adotadas e tidas como significativas as necessidades da realidade, analisando sempre práticas, teorias e construindo novas teorias. Nessa perspectiva, o processo de formação deve ser contínuo, visando sempre o intelectual profissional. É essencial que o professor trabalhe com o saber e com o conhecimento que foi produzido pela humanidade, assim o domínio da informação e da comunicação são elementos - chaves na sua profissão.

Há de se considerar que, por tradição, a escola sempre trabalhou com conhecimento através de seus atores-autores produzindo-o ou reproduzindo-o. Com o advento da Terceira Revolução Industrial, trazendo em seu bojo a revolução dos meios de comunicação de massa que passam a veicular a informação com uma velocidade instantânea de comunicação e num curto espaço de tempo, houve um descompasso entre escola e a informação, ou seja, professores e instituições de ensino não conseguiram acompa-

nhar o ritmo frenético da transmissão de conhecimentos dos mas media que deixou ambos inoperantes.

No geral, os profissionais de ensino e escolas não conseguiram atualizar suas informações no cotidiano e muito menos o material didático utilizado. Perante esta dificuldade, a tarefa do professor consiste em trabalhar as informações para que sirvam de ligação entre a sociedade de informação e os alunos, possibilitando – lhes o desenvolvimento da capacidade reflexiva e a aquisição da sabedoria, bem como torná-los conhecedores nos elementos de sua situação para que tenham meios de intervenção na realidade, transformando - a com o intuito de ampliação da liberdade da comunicação e de colaboração mútua entre os seres humanos. (PEREIRA; MARTINS, 2002, p.124-125).

Considerando a atual realidade da sala de aula em que o professor possui a capacidade de resolver problemas do cotidiano e a dimensão macrossocial, envolvendo as transformações da educação na sociedade contemporânea, que se instala a perspectiva da problematização da identidade docente.

Sendo assim, é de suma importância a tomada de consciência do professor como sujeito histórico, com responsabilidades diferenciadas de outras profissões, sendo tarefa indispensável provir os instrumentos necessários para que os indivíduos possam interpretar a realidade e transformá-la em prol de uma sociedade mais crítica e reflexiva sobre a realidade social, política e econômica.

3. PROFESSORES " DOENTES"

A profissão docente esta adoecendo, pois, essa busca de identidade tem aspectos de ordem interna e externa, qual a visão da sociedade recai sobre o professor com desconfiança sobre sua profissão, existe uma grande confusão sobre o seu papel e sua função na sociedade que questionam a necessidade do profissional informatizado em uma sociedade contemporânea.

As condições de trabalho dos professores também somam para desestimular a participação do docente em decisões, sobre política que envolve a educação no Brasil, existindo uma grande lacuna entre os planos que o governo estabelece para o desenvolvimento da educação em todos os seus aspectos e a real condição a qual os professores se encontram, causando ainda mais a degradação da classe social, falta valorização do professor e investimentos em tudo que envolve a educação no Brasil.

Os docentes vivem com enormes pressões psicológicas, de inicio sofrem com o estresse do seu cotidiano e depois uma fase mais grave conhecida como a síndrome de burnout, quando os questionamentos sobre seu eu e sua profissão não obtém as respostas necessárias para sua motivação de continuar em sua carreira, sem objetivos, sem metas, sem conquistas, (Síndrome da Desistência do Educador) em uma sociedade que impõem seus manuais de condutas ao professorado.

Assim, o professor precisa encontrar diferentes formas de motivação para acreditar que o que faz é valioso para sociedade na qual está inserido. É preciso romper a visão externa criada a partir de estereótipos que o rebaixam como mero técnico, reprodutor de conteúdos e esquemas de aprendizado. É necessário que haja uma busca interna de dentro para fora na construção da sua identidade docente.

4. COMPETÊNCIAS RELATIVAS AO COTIDIANO DA SALA DE AULA

De modo geral, a escola ensina de forma fragmentada e nós observamos os conteúdos também dessa maneira, visto que muitas disciplinas não dialogam entre si. A proposta pedagógica da abordagem por competências questiona o modo tradicional de ensinar, pois caso a escola ensine seu aluno apenas a memorizar e repetir conhecimentos, esse jovem não conseguirá apresentar respostas novas diante de situações não previstas nesse modelo.

Assim, podemos dizer de uma maneira geral que a abordagem por competências pretende favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa que tenha uma correspondência com a realidade, e para isso exige o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, de invenção, pois "toda normalidade da resposta provoca um enfraquecimento da capacidade de ação e reação em uma situação complexa" (PERRENOUND, 2002, p.11).

O autor apresenta novos sentidos para as ações cotidianas do professor, mostrando toda a complexidade do processo de ensino e aprendizado. A aula deve extrapolar os limites físicos da sala e o professor deve ser capaz de gerir situações de aprendizagem, uma vez que a aula só se concretiza na sua relação com a aprendizagem. Isso significa dizer que ser professor não é "dar aula", mas sim propiciar situações de aprendizagem aos alunos.

A avaliação também é vista de outra maneira por Perrenoud (1997) na medida em que vai acontecer de maneira processual, cabendo ao professor administrar a progressão das aprendizagens e não medir a quantidade de conhecimento que o aluno acumulou. A sala de aula é um espaço marcado pela diversidade. Nesse sentido, a postura do professor deve ser inclusiva, favorecendo a convivência e o respeito mútuo. Deve-se buscar a formação do aluno para a autonomia, possibilitando-lhe o desenvolvimento de projetos pessoais e tratando-o como sujeito da aprendizagem.

Portanto, o papel do professor vai além do mero transmissor de conhecimentos, ele precisará dar subsídios aos seus alunos para que desenvolvam suas respectivas competências.

5. A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

As inovações educativas deste século exigem a formação de um profissional consciente de seu papel, capaz de gerir situações complexas. Isto significa dizer que a formação de professores é hoje um grande desafio para a educação de qualidade.

Para entendermos melhor esse tema podemos analisar dois conceitos que se complementam: formação inicial e formação continuada.

A formação inicial é aquela realizada no Ensino Superior, que fornece ao aluno as bases para seu exercício profissional.

A tentativa de passar ao aluno todo o conhecimento considerado necessário para o bom desempenho da docência é um equívoco facilmente cometido nos cursos de formação inicial. Contudo, isso é impossível, pois uma parte desse conhecimento só será desenvolvida na prática, em sala de aula real com alunos reais.

Uma vez que a formação inicial não é absoluta, completa, ela deve ser organizada a partir de escolhas conscientes, definindo prioridades na formação dos professores. Deve basear-se em situações cotidianas e refletir sobre as angústias e anseios comuns ao professor iniciante.

A formação continuada trata-se de uma necessidade, tendo em vista a natureza inconclusa do ser humano, os limites da formação inicial, bem como a complexidade do trabalho docente e de seus requerimentos para a prática profissional.

É necessário pensar em outras maneiras de formação continuada, que não se restrinjam a cursos. A realização de grupos de estudos nos locais de trabalho, o desenvolvimento de projetos, as reuniões pedagógicas, entre outros exemplos, demonstram que é possível formar-se continuamente refletindo sobre a própria prática profissional.

Assim, a formação continuada trata-se de um processo de escuta, discussão e socialização da prática pedagógica, com o intuito de aprofundar modos de seleção, organização e construção do conhecimento.

Portanto, conforme Nóvoa (1997), a troca de experiências e o partilhamento de saberes faz com que cada professor desempenhe simultaneamente o papel deformador e formando. Torna-se importante compreender que o desenvolvimento profissional não ocorre apenas no curso de superior, pois o conhecimento lá adquirido só fará sentido se for somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida, a partir das experiências que são vivenciadas no cotidiano, daí a conclusão de que uma boa graduação não basta, pois é preciso estar sempre atualizado; isso nos remete à confirmação da importância de formação continuada, havendo a necessidade da construção da construção do saber no processo de atuação profissional.

6. PRÁTICA REFLEXIVA

Atualmente muito se fala sobre os desafios da educação para o século XXI. A sociedade exige um indivíduo capaz de refletir sobre suas ações, deixando de agir mecanicamente. Espera-se que essa capacidade para a reflexão seja desenvolvida na escola, de modo que forme indivíduos autônomos.

No Ensino Superior, esse desafio é apresentado como a necessidade de formar profissionais competentes, capazes de gerir situações complexas e apresentar respostas inovadoras. Assim sendo, o desafio de formar esse novo profissional implica a reorganização dos procedimentos de ensino e aprendizagem, bem como um repensar da formação docente.

A prática reflexiva é uma postura a ser desenvolvida, levando os professores ao papel de produtores de conhecimento e não de meros executores:

> (...) a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceitualização, a noção do profissional como uma pessoa que nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2004, p. 41)

Apenas o professor que é capaz de refletir sobre suas ações será capaz de formar um aluno reflexivo, através da valorização da prática na sala de aula como um espaço de construção do conhecimento.Desse modo, podemos concluir que a prática reflexiva é um método que valoriza os saberes emergidos da prática pedagógica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto em consonância com reflexões que envolvem o perfil e a busca da identidade do docente na atual sociedade nos, permite afirmar a necessidade de uma maior valorização e reconhecimento da profissão docente em todos os seus aspectos.

Partindo da questão política, social e econômica em formar no docente a sua identidade de formador, educador e receptivo às necessidades da sociedade e do momento histórico em que está inserido.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A reforma da pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Dossiê História da Educação, v. 30, n. 2, p. 27-42, 2005.

NÓVOA, António. **Le temps des professeurs**: analyse sócio-histórico de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.2v.

_. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, Liliana Lemus Sepúlveda: MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente.In (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia,1993.

_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do centro de Educação UFSM**, Dossiê História da Educação, v. 30, n. 2, 26 nov. 2005.

O uso de ferramentas de tecnologias digitais de comunicação e informação: práticas na sala de aula do Ensino Básico

Aline Silva Carneiro

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar que as práticas em sala de aula, especificamente no Ensino Básico, nos anos iniciais, têm sido repensadas ao longo dos anos face aos avanços tecnológicos humanos intensificados pelo uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação – as TDCIs-, e como essa tendência traz, cada vez mais, potencial para ajudar no processo de alfabetização e letramento, criando possibilidades nas práticas docentes em sala de aula e aprofundando o aprendizado do aluno –que, de modo geral, já faz uso dessas ferramentas no mundo real- pela sua interação social com os outros ou com o objeto em si. A metodologia usada para a elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVES: Sala de aula. Anos iniciais. TDCIs. Práticas docentes. Aprendizado. Aluno. Interação social.

USING TOOLS OF INFORMATION AND COMMUNICATION DIGITAL TECHNOLOGIES: TEACHING PRACTICES IN EARLY-YEAR CLASSROOMS

ABSTRACT

This paper concerns in how classroom practices, specifically in Basic Education, in the early years, have been rethought over the years in the face of human technological advances intensified by the use of information and communication digital technologies- ICDTs-, and its effective help in literacy processes. Also creating possibilities in teaching practices in early year's classrooms, it aims to go further in students' learning processes who have already made using of technology tools in real world, both in social interaction with others or with tool itself. The methodology used to write this article was bibliographic research.

INTRODUÇÃO

Graças à revolução digital da sociedade humana contemporânea as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCIs) tomaram conta da organização da vida das pessoas, trazendo à escola também essas novas formas à prática docente.

As TDCIs se tornaram grandes ferramentas metodológicas na sala de aula uma vez que encontramos vastos materiais para aprendizagem por simulação ou ainda de interação real na internet, *games*, televisão, música entre outros. Elas trazem novas expectativas no âmbito da educação e são de grande valia ao professor para

o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à autonomia dos estudantes em sala de aula. Tanto as habilidades de escuta, de oralidade, de leitura e de escrita são desenvolvidas com a parceria dessas ferramentas ou ainda auxiliam no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a maioria das crianças já estão inseridos neste universo virtual. Segundo dados da Cetic.br (1), 96% dos domicílios brasileiros têm pelo menos 1 televisão e ainda 93% dos lares têm 1 telefone celular disponível para a comunicação, interferindo diretamente na educação da criança pré-escolar e ao longo de todo seu processo como indivíduo social pelo nível de exposição a tais recursos.

As práticas escolares sociointeracionistas (2) podem se desenvolver com maior assertividade atreladas às TDCis, trazendo ao universo educacional maiores ganhos no desenvolvimento do letramento e dinâmica na aprendizagem dos alunos. Belloni e Gomes (2008, p. 734), apontam que "a sala de aula convencional deve parecer às crianças linear, sem graça e totalmente desinteressante, senão pelos conteúdos (que podem interessar às crianças), certamente pela forma (magistral, hierárquica, expositiva, com quadro de giz e pouquíssimas imagens)".

Neste sentido, a diversificação dos métodos de ensino, além do uso de ferramentas tecnológicas, como resolução de tarefas e problemas, aulas invertidas, atividades em equipes, projetos (3) entre outros, propiciam ao processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento de performances individuais e interações com outros agentes externos – o outro e o ambiente - parecidos ou idênticos aos desafios do mundo real como auxiliares externos (4).

São dispositivos diversos que facilitam as relações do homem com dados digitais produzidos por outros homens ou interpretados pela inteligência artificial de máquinas: *smartphones, smart tvs, notebooks, ts, gps* entre outros nos conectam ao mundo digital através da internet ou em plataformas virtuais como é o caso dos games. Assim como a aprendizagem do século XXI (UNESCO, 2015) está alinhada às necessidades de inclusão tecnológica, ela traz a necessidade de um ensino misturado por atividades on-line, do mundo virtual, digital e off-line, sem a mesma necessidade.

DESENVOLVIMENTO

Como o professor muitas vezes acaba criando certa afinidade com os recursos mais comuns disponíveis nas escolas- giz, lousa, livros e apostilas didáticas geralmente disponíveis-, cria-se a falsa ideia de que as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação fazem parte de uma realidade distante das escolas brasileiras.

O acesso à conectividade e aos recursos tecnológicos como o computador está ainda longe de tornar a escola pública brasileira livre da exclusão digital. Conforme dados coletados até 2013, pelo Censo de Educação Básica 2013 do Ministério da Educação e tabulados pelo Todos Pela Educação para o Observatório do Plano Nacional da Educação, a universalização digital é a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem prazo de dez anos para ser cumprido. Até 2013 o número de alunos por computador aumentou, porém o resultado ainda está aquém do necessário, não significando ainda que problemas de acesso de infraestrutura contribuam para agravar esses números (5).

Apesar dos dados a serem ampliados, ainda no ano de 2013, não podemos deixar de relevar que a cada ano diminuem os problemas de acesso precário a equipamentos. A falta do olhar à formação específica inicial e de formação continuada docentes para a área de metodologias e estudos para a aplicação tecnológica ao ensino público, apesar de ainda terem precarizações, já tem maior número de pesquisas e interesse acadêmico.

A problemática das universidades não oportunizarem aos futuros professores disciplinas relevantes às necessidades e demandas metodológicas do ensino na escola pública brasileira, que estão prevista na LDBEN e Conselho Nacional de Educação ainda é recorrente. Mesmo que o termo tecnologias de informação e comunicação (TCIs) e, mais contemporaneamente tecnologias digitais de comunicação e informação (TDCIs) ainda não serem diretamente abordados nos documentos, observamos o trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que vê a importância acadêmica:

> Parágrafo 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios, em regime de colaboração deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos professores de magistério; Parágrafo 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. Parágrafo 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.LDB (9394/96)

Nela é apontada a competência de todos os órgãos que oferecem educação no território brasileiro ofertarem a capacitação necessária docente frente às novas necessidades sociais que a escola enfrenta em relação à inclusão digital dos alunos. E ainda, que a escola precisa estar atenta e preparada para adentrar cada vez mais no universo do ensino à distância e às tecnologias necessárias para essa modalidade de ensino.

É crescente a demanda a conteúdos infantis pela internet. Usando tabletes e smartphones cada vez mais cedo, as crianças acabam ganhando protagonismo na internet e no uso das tecnologias digitais.

O site *Tecmundo* mostrou uma pesquisa feita pela Rede *Snack*, uma multiplataforma brasileira de vídeos sociais com um ranking dos dez canais mais vistos pelas crianças no *YouTube* e também os mais influentes, em 2018.

A pesquisa foi realizada em outubro daquele ano, pela área de tendência da empresa, a Snack Intelligence, que seria responsável pelo monitoramento e análises do mercado de audiovisual digital, com métricas de engajamento, número de visualizações, número de inscritos, frequência de publicação, atividade do canal, entre outros itens na internet de conteúdo brasileiro. A verificação da pontuação dos mais influentes (*Influencer Score* – IS), a empresa levou em consideração o alcance, a frequência de postagem e a capacidade de influenciar a audiência. O ranking dos **canais** mais assistidos foi construído com base no número de visualizações de cada canal e se apresentou assim:

- Canal Galinha Pintadinha – 9,8 bilhões de visualizações
- Turma da Mônica - 7,1 bilhões
- rezendeevil - 6,9 bilhões
- AuthenticGames - 6,2 bilhões
- TotoyKids - 6,1 bilhões
- Felipe Neto - 4,8 bilhões
- Luccas Neto - 4,6 bilhões
- TazerCraft - 3,7 bilhões
- Erlania e Valentina - 3,2 bilhões
- Paulinho e Toquinho - 2,8 bilhões

Influencer Score

- Felipe Neto - 1.042
- Luccas Neto – 959
- rezendeevil – 947
- Irmãos Neto – 923
- Camila Loures – 909
- Enaldinho – 908
- AuthenticGames – 902
- Flavia Calina – 886
- Planeta das Gêmeas – 882
- KidsFun-880

De acordo com o site *www.escolaeducacao.com.br* o youtube é o canal mais acessado no Brasil e no mundo. É cada vez mais comum crianças dominando o uso dessa plataforma e criando seus próprios canais, com produção autoral de conteúdos e auxílio dos próprios pais.

Cada vez mais crianças são atraídas para o site, gerando muito popularidade para canais de conteúdo dessa faixa etária, atingindo marcas surpreendentes de popularidade, como é o caso do canal "Erlania e Valentina". A menina com apenas 7 anos, produz vídeos junto com sua mãe sobre conteúdo variado – cotidiano, viagens, desafios, historinhas. Seu canal já possui mais de 16 milhões de inscritos.

Esses alunos chegam à sala de aula com toda essa bagagem de informação e muitos sonhos ligados a esse mundo virtual. E muitas vezes, acabam por vivenciar na escola um lugar primitivo, fora do mundo real, sem motivações tecnológicas, criando apatia ao conhecimento que circula nesse ambiente. Se em casa, ela aprende por games em ambiente virtual, com simulação do real, por qual motivo a escola também não poderia se aproveitar dessas ferramentas tecnológicas para promover o aprendizado de forma a protagonizar seus agentes?

Pensando assim, a Google criou o aplicativo *google classroom* para auxiliar professores ao redor do mundo. A ferramenta conta com a versão em 42 idiomas, inclusive daqueles de escrita direita à esquerda, como hebreu, árabe e persa(6). Na plataforma que foi desenvolvida com a colaboração profissional de professores e lançada em 2014, há a capacidade para armazenar postagens das classes pelo professor e alunos das turmas, atividades desenvolvidas, testes e correções.

No momento de desenvolvimento deste artigo, em abril de 2020, o google classroom tem tido papel extremamente importante no uso por escolas públicas e privadas para adequar os espaços de estudos à distância, frente à necessidade de quarentena populacional por conta da pandemia global COVID 19, no Estado de São Paulo, além do uso de aplicativos específicos das redes de ensino para a Educação Básica – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O site da Fundação Telefônica que oferece cursos gratuitos aos professores disponibiliza alguns aplicativos que complementam no processo de ensino e aprendizagem (7) como o *G Suite for Education, Arts &Culture, Kahoot!, LightBot, Recap, ProDeaf, entre outros*.

Vídeos com histórias, quizzes, oficinas, simulação de games, aplicativos como o Duolingo- usado para aprender idiomas-, podem ser facilmente incorporados às sequências didáticas desenvolvidas pelo professor e aplicados em sala de aula. Exemplo disso seria o próprio professor disponibilizar vídeos em *pendrives*, se na escola houver

apenas uma televisão com entrada USB ou ainda equipamentos multimídia como projetores, para a sua visualizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Philippe Perrenoud (2001) em *Dez novas competências para uma nova profissão* aponta a necessidade docente de se preparar para um novo olhar da profissão, entendendo que o próprio professor precisa se autocriticar para entender qual o percurso profissional que ele toma e para onde ele precisa ir.

É um olhar para dentro de si, um auto enfrentamento para se conhecer enquanto docente, e perceber quais caminhos tomar para os novos desafios como melhorar o trabalho na equipe escolar ou o entrosamento com seus próprios alunos, compreendendo o "time" em que faz parte; como fazer uso das tecnologias e ensiná-las para beneficiar a aprendizagem autônoma do aluno de forma consciente; como continuar a autorreflexão, a busca por especialização de si e valorização seu próprio trabalho, gerando uma onda de motivação e estímulo que reverbere diretamente nos estudantes.

Observamos que Perrenoud indica uma competência específica às TDCIs, mas que de forma geral, o uso de ferramentas tecnológicas pode influenciar diretamente a efetividade do desenvolvimento das outras 9 grande "famílias" de competências docentes. Não apenas os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula são afetados por eles, mas também o engajamento de toda a comunidade escolar.

As TDCIs não são o fim ou o resultado final da aprendizagem em sala de aula. Engana-se o professor que pensa que seu uso exclui o seu papel como mediador. A mediação do conhecimento, o uso de ferramentas tecnológicas de forma consciente e as habilidades para se tornar um pesquisador no mundo virtual precisam ser ensinadas. Neste momento, professor precisa estar preparado para ser esse agente de transformação de consciência de etiqueta virtual – a netiqueta- para apoiar a construção da autonomia virtual do estudante na escola e na sua vida fora dela.

De acordo com Adelina Maria Pereira Silva (s. d., p. 01), mestre em Relações Interculturais pela Universidade Aberta de Lisboa, os objetivos das regras da Netiqueta poderiam ser pontuados da seguinte forma: objetivam-se a deixar a Internet um lugar menos caótico e mais sadio, ensinando às pessoas que determinadas atitudes aparentemente inofensivas podem constranger, aborrecer, atrapalhar ou até mesmo agredir outros usuários, devendo ser evitadas. Elas ainda podem variar no campo da comunicação de acordo com local veiculado: vocabulário para uso em fórum, um chat de bate-papo etc..

O usuário que desrespeita a Netiqueta, propositalmente ou não, traz prejuízo para si próprio, pois acaba sofrendo um tipo de exclusão virtual, sendo deixado de lado pelos outros internautas. Mais recentemente, até o campo jurídico foi influenciado pelo mau uso das ferramentas digitais. Lei Carolina Dieckmann, como ficou conhecida a Lei Brasileira 12.737/2012, sancionada em 30 de novembro de 2012, promoveu alterações no Código Penal Brasileiro, tipificando os chamados delitos ou crimes informáticos.

Finalizando, as TDCIs são ferramentas muito eficientes se utilizadas para beneficiar os processos de aprendizagem dos alunos e aprimorar as técnicas e métodos docentes para efetivar o sucesso na alfabetização e letramento na escola, nos anos iniciais. As crianças, independentemente de sua classe social, em local urbanos ou mais urbanizados acabam direta ou indiretamente tendo acesso a smartphones, tablets, games e outros dispositivos eletrônicos (IBGE) e a escola, precisa, urgentemente, unir as necessidades de aprendizagens que estão na Base Nacional Comum Curricular aos interesses de desenvolvimento tecnológico que anseia a sociedade do informação para que a exclusão digital e o letramento possam caminhar lado a lado e tecer uma "rede" de ajuda e sustentabilidade social para a sociedade do futuro. (UNESCO,2015)

REFERÊNCIAS

Belloni, M. L., & Gomes, N. G. (2008). **Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração**. Educação & Sociedade, 29, 717- 746.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de Dezembro de 1996.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para uma nova profissão. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**. Universidade de Genebra, Suíça,2001.

Vygotski, L. S. **A formação social da mente. Psicologia e Pedagogia. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**.

Vygotsky, L. "**Pensamento e Linguagem**." Psiquiatria. Volume II, 1939.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**, 2015.

ACESSOS

http://abed.org.br/encontroabed-focca2016/Jose_Moran_ABED-FOCCA_2016.pdf

http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa= TIC_DOM

https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo

http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/10-aplicativos-para-complementar-o-ensino-em-sala-de-aula/

https://www.tecmundo.com.br/internet/135126-ranking-divulga-lista-canais-preferidos-criancas-youtube-brasil.htm

http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30852/48-das-escolas-publicas-brasileiras-nao-tem-computadores-para-os-alunos/

www.planalto.gov.br › ccivil_03 › _ato2011-2014 › lei - Lei nº 12.737 - Planalto

Acesso em 01/04/2020, em http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM

Acesso em 31/03/2020: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo

http://abed.org.br/encontroabed-focca2016/Jose_Moran_ABED-FOCCA_2016.pdf

Vygotski, L. S. A formação social da mente.Psicologia e Pedagogia. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores

http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30852/48-das-escolas-publicas-brasileiras-nao-tem-computadores-para-os-llipealunos/

https://cloud.googleblog.com/2014/08/more-teaching-less-tech-ing-google.html

http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/10-aplicativos-para-complementar-o-ensino-em-sala-de-aula/

O tangram como recurso pedagógico nas aulas de matemática para portadores de deficiência visual

Regina Schroeder Dos Santos Lima

RESUMO

A pesquisa descrita neste artigo apresenta o Tangram como material pedagógico e instrumental no ensino da geometria e desenvolvimento cognitivo da matemática a alunos do ensino fundamental, principalmente os portadores de deficiência visual, promovendo indiretamente a inclusão social, e tornando a instrução matemática mais prazerosa e atrativa.

PALAVRAS-CHAVES: Material Pedagógico. Tangram. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Conforme relatório da UNESCO (2010), os elevados índices de repetência e de abandono da escola no Brasil, foram apontados como um dos mais elevados da América Latina. Segundo este mesmo relatório, a qualidade da educação no Brasil é baixa, principalmente no Ensino Básico. O relatório aponta que, apesar da melhora apresentada entre 1999 e 2007, que o índice de repetência no ensino fundamental brasileiro (18,7%) é o mais elevado na América Latina e fica expressivamente acima da média mundial (2,9%). O alto índice de abandono nos primeiros anos de educação também alimenta a fragilidade do sistema educacional do Brasil. Cerca de 10% dos brasileiros largam os estudos já no primeiro ano no ensino básico. Neste quesito, o país só fica à frente da Nicarágua (26,2%) e, mais uma vez, bem acima da média mundial (2,2%).

Numa avaliação geral, o Brasil, considerado país emergente, ainda corre para alcançar patamares adequados e aceitáveis de inclusão social, principalmente na área da educação. O reconhecimento da importância da inclusão social para o desenvolvimento do país contrasta com os vários problemas do sistema educacional, decorrentes de um processo histórico de transformação e desqualificação da escola pública e seus procedimentos adotados. Estas escolas, que deveriam ser PRECURSORAS da inclusão social, demonstram total desqualificação no trato de alunos portadores de necessidades especiais (PNE), que carecem de uma metodologia diferenciada para aprendizado das várias ciências como, por exemplo, a matemática. Com isso, enfatiza-se a necessidade cada vez maior de se desenvolver novas propostas metodológicas e didáticas capazes de produzirem resultados satisfatórios.

A elaboração desta pesquisa surgiu a partir das dificuldades encontradas pelos professores do ensino fundamental em lecionar geometria nas aulas de matemáticas aos alunos portadores de deficiência visual (PDV), por meio de métodos que também se aplicam aos alunos regulares (aluno não portador de necessidades especiais), promovendo além do ensino, o relacionamento interpessoal entre eles. O método proposto e ensaiado é ensinar geometria com o uso do TANGRAN, pois segundo LORENZATO (1995), a geometria é um tópico natural para encorajar a resolução de problemas, sendo excepcionalmente rica em oportunidades para fazer explorações, representações, construção, discussões, para que o aluno possa investigar descobrir, descrever e perceber propriedades.

Tem-se como finalidade deste estudo mostrar a existência de materiais alternativos para o ensino da geometria

onde o aluno possa manusear seus próprios modelos, descobrindo, visualizando e construindo vários conceitos e propriedades no espaço bidimensional.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento e melhoria das práticas docentes em sala de aula buscando gerar maior produtividade no ensino-aprendizagem tendo como base a diversificação das metodologias didáticas.

Possibilitar aos portadores de deficiência visual (PPDV) a experiência e a construção de conhecimento com figuras geométricas planas, tornando o aluno capaz no manuseio de seus próprios modelos, descobrindo, apresentando vários conceitos no ensino de áreas de figuras planas e propriedades no espaço bidimensional.

Para que seja possível atingir os objetivos propostos anteriormente pretende-se estudar o conceito de deficiência visual, analisar as condições de deficiência visual em sala de aula, apresentar algumas ferramentas de aprendizagem matemática para deficientes visuais.

1. PERCURSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO DE PESSOAS PORTADORA DE DEFICIENCIA VISUAL (PPDV)

• A DEFICIÊNCIA VISUAL

Para este estudo, consideremos a deficiência visual como a falta do sentido da visão. É uma categoria que inclui pessoas cegas, e pessoas com visão reduzidas. Na definição pedagógica, a pessoa é cega mesmo possuindo visão subnormal, quando necessita da instrução em Braille. A pessoa com visão subnormal pode ler tipos impressos ampliados ou com auxílio de recursos ópticos (INSTITITO BENJAMIM CONSTANT, 2002).

A criança deficiente visual é aquela que difere das outras crianças por necessitar de professores especializados, adaptações curriculares e ou materiais adicionais de ensino para ajudá-la a atingir um nível proporcional de desenvolvimento aos demais (DE MASI, IVETE 2002).

Os alunos com deficiência visual não constituem um grupo homogêneo, com características comuns de aprendizagem, sendo também, um erro considerá-las um grupo á parte, uma vez que suas necessidades educacionais básicas são as mesmas que as das crianças com visão normal. Batista (2005, p.28) relembra que, "para os cegos, é importante criar condições para que os obstáculos devidos a falta de visão possam ser diminuídos, criando oportunidades de acesso a participação nos processos de ensino e de aprendizagem".

Desde a antiguidade, a cegueira vem sendo considerada como algo de difícil compreensão. As pessoas cegas, segundo Lorimer (2000), foram sempre consideradas como incapazes e dependentes maltratadas e negligenciadas, sendo que algumas civilizações chegavam mesmo a eliminá-las. A eliminação dos cegos e dos considerados inválidos não se dava somente pelas difíceis condições de vida da época. Nas sociedades primitivas, acreditava-se que ás pessoas cegas eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. No pensamento dos filósofos cristãos, a crença também oscilava entre culpa e expiações de pecados, alguns ainda consideravam a cegueira como um castigo infligido pelos deuses e a pessoa cega levava em si mesma a culpa do pecado cometido por ele, por seus pais, seus avôs ou por algum membro da família. Só há 200 anos é que a sociedade começou a perceber que as pessoas cegas e com baixa visão poderiam ser educadas e viver independentemente.

No final da década de 1960 e durante a década de 1970, estruturaram-se leis e programas de atendimento educacional que favoreceram a integração da pessoa cega na escola regular e no mercado de trabalho. A integração no período citado baseava-se principalmente no modelo médico de deficiência, que tinha como objetivo a adaptação da pessoa com deficiência às exigências ou necessidades da sociedade como um todo. A partir da década de 1990, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e com a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as necessidades Educativas Especiais (1994), passou a vigorar a "era da inclusão" em que as exigências não se referem apenas ao direito da pessoa com deficiência à integração social, mas sim, ao dever da sociedade como um todo, de se adaptar às diferenças individuais.

• INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um tema de grande importancia para a educação nacional onde é inserido o aluno deficiente nas escolas regulares tendo em vista a grande importancia para o desenvolvimento do aprendizado destes grupos. A inclusão é também um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências, como também de seus familiares na busca de seus direitos e lugares na sociedade. O termo inclusão já traz implícito a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído.

A luta pelo direito e igualdade social das pessoas com deficiência é o marco inicial da inclusão escolar em nossa sociedade, pois quando falamos em inclusão escolar a maioria das pessoas assimilam com deficiência física.

Como sabemos a maioria dos direitos conquistados por um povo remete a educação. Anteriormente ao século

XX, a ideia de inclusão era inexistente, a maioria das pessoas sequer tinham direitos ou condições para frequentar a escola. Já no século XX as pessoas com deficiência começam a ter um acesso maior à escola. Na segunda metade do século XX, começam a surgir as chamadas escolas especiais e posteriormente as classes especiais dentro das escolas comuns.

Na década de 70, as escolas regulares começam a incluir alguns alunos deficientes em salas comuns, contanto que esse aluno conseguisse adaptar-se com o ensino imposto os demais alunos. Essa adaptação do aluno raramente acontecia, pois não havia uma condição para o aprendizado desses alunos. Somente no final da década de 80 é que os primeiros e verdadeiros movimentos em direção a educação inclusiva no Brasil começam a surgir, pois passa a existir somente um tipo de educação, a qual é para todos, sem exclusão de classes sociais, raça e cor. Não podemos deixar de citar que para que o processo de inclusão chegasse a um nível razoável houve eventos de grande importância, sem a qual não teríamos um progresso eminente sobre a inclusão escolar.

De acordo com Susan Stainback (1999), a inclusão social orientou a elaboração de políticas e leis na criação de programas e serviços voltados ao atendimento das necessidades especiais de deficientes nos últimos 50 anos. A proposta de inclusão social de alunos com necessidades especiais, no ensino regular, é hoje garantida pela legislação educacional brasileira.

Ainda de acordo com o autor, existem três declarações internacionais, formuladas por organismos pertencentes à ONU (UNESCO e Oficina do Auto Comissariado de Direitos Humanos), que representam importantes marcos legais para a educação inclusiva. A primeira destas declarações é a Declaração Universal de Direitos Humanos propalados pela ONU, em 1948, que apontava para garantia de vários direitos básicos, inclusive a educação. Outra declaração fundamental com a qual o Brasil estabeleceu compromisso foi a Declaração de Salamanca, fruto também do trabalho da UNESCO com o fim de estabelecer uma diretriz comum para a inserção da criança com necessidades educacionais especiais. Nesta declaração o foco situa-se justamente na população alvo da inclusão escolar, que são as crianças com deficiências. Esta declaração culminou no documento das Nações Unidas – "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual requer que os Estados assegurem a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional. Estas declarações ajudaram o Brasil a formular as leis para a legislação educacional brasileira, assegurando e garantindo a educação ao cidadão com qualquer necessidade especial.

• ESCOLA INCLUSIVA

A escola inclusiva tem por objetivo romper barreiras e transformar a educação em igualdade para todas as pessoas, ela adota práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas, na convivência harmoniosa, na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem. E, finalmente, na crença de que, qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo.

Para que a escola inclusiva possa promover a educação para pessoas com necessidades especiais em meio a outras pessoas e abrir espaço para todas as crianças, inclusive para as crianças com necessidades especiais algumas adaptações precisam ser realizadas no ambiente escolar, como, por exemplo, salas de aula, bibliotecas, pátio, banheiros, corredores e outros espaços adaptados em função de todos os alunos, mas, o principal pré-requisito não está somente nos recursos materiais, mas na existência de uma equipe multidisciplinar eficiente no trabalho que irá realizar, ou seja, o professor e toda a equipe que faz parte do funcionamento da escola, mudando suas atitudes em relação ao lidar com a diferença, aceitando-a, e estabelecendo novas formas de relação e afetividades e com certeza, sua prática trará vários benefícios.

Segundo Aranha (2004, p. 72) "Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades".

De acordo com um artigo de Alves (2007), para a escola tornar-se inclusiva no Brasil e no mundo, precisamos de uma instituição que, além de aberta para trabalhar com todos os alunos, incentive a aprendizagem e a participação ativa de todos, para isto, faz-se necessário um investimento sistemático, efetivo, envolvendo a comunidade escolar como um todo. Para isso efetuar-se de maneira satisfatória, é ainda necessário que a Escola tenha estímulo e autonomia na elaboração de seu projeto pedagógico, que possa elaborar um Currículo Escolar que reflita o meio social e cultural onde os alunos estão inseridos e que tenha a aprendizagem como eixo central em suas atividades escolares e que reconheça o enriquecimento advindo da diversidade.

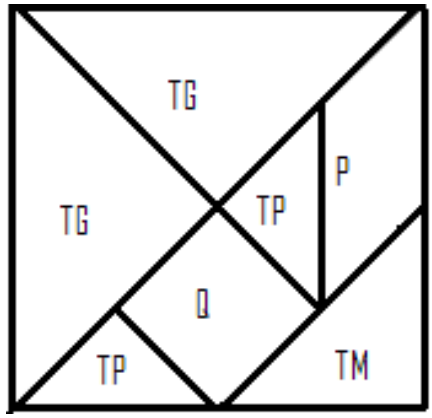
Enfim, uma escola inclusiva ideal requer muitas coisas, segundo Aranha (2004, P.33) "A escola que pretende ser inclusiva deve se planejar para gradativamente programar as adequações necessárias, para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento."

2. CONHECENDO O TANGRAM

2.1 DEFININDO O TANGRAM

Segundo Loyd (1841- 1911) o tangram é um jogo (espécie de quebra-cabeça) formado por sete peças, sendo, cinco triângulos (dois triângulos retângulos grandes, um triângulo retângulo médio, e dois triângulos retângulos pequenos), um quadrado e um paralelogramo, que juntos podem montar diversas construções geométricas planas e poligonais.

Ele é um jogo individual que explora a criatividade, memorial sensibilidade e certo senso de humor que ajuda a obter ótimos resultados e também, envolve o estudo mais minucioso da geometria plana como conceitos de áreas, a classificação dos polígonos quanto aos seus lados, à definição de polígono convexo, o conceito de semelhança de figuras, etc.



Podemos encontrar este jogo em lojas especializadas em materiais didáticos ou até mesmo lojas de brinquedo, sendo que na maioria das vezes, suas peças são fabricadas de madeira, plástico ou borracha.

De acordo com os livros didáticos e paradidáticos propostos nas escolas, o Tangram está cada vez mais sendo trazido para as aulas de matemática, pois as formas geométricas permitem que os professores e alunos vejam a possibilidade de inúmeras explorações, seja no apoio de algum conteúdo especifico no planejamento curricular de matemática, ou como ferramenta a fim de propiciar o desenvolvimento de habilidades do pensamento e do raciocínio lógico-matemático.

2.2 ORIGEM DO TANGRAM

Ainda de acordo com Loyd (1841-1911), pouco se sabe sobre a origem do tangram. Tudo indica que este fascinante jogo, veio da China Antiga, Sua idade e inventor são desconhecidos. Os chineses o conhecem por "Tch'itch'iao Pan", ou as sete taboas da habilidade. São conhecidas algumas lendas quanto a sua origem, diz à lenda que no século XII que um monge taoista deu ao seu discípulo um quadrado de porcelana, um rolo de papel de arroz, pincel e tintas e disse para ele viajar pelo mundo e anotar tudo que visse de belo. E depois voltasse, o discípulo ficou tão emocionado com a tarefa que deixou cair o quadrado de porcelana partindo em sete pedaços. O discípulo tentando reproduzir o quadrado percebeu uma imensidão de belas e conhecidas figuras feitas á partir das sete peças além do aspecto lúdico do jogo o tangram também pode ser explorado no ensino da matemática.

Enquanto a maioria dos quebra-cabeças é composta por um grande número de peças, com formas complicadas e arrumadas num único caminho, o tangram, com apenas sete peças, permite uma extraordinária variedade de caminhos para compor as figuras.

Samuel Loyd (1841-1911), contribuiu muito para o enriquecimento da literatura sobre o tangram, com o livro "The 8 thBookofTan", publicado por ele mesmo em 1903. Entre as publicações, outra de muita importância é o livro "330 Puzzle", de Ronald C. Read, publicado pela editora americana Dover.

Então, através do jogo, é possível encontrar uma definição de simetria entre figuras, áreas, representações de frações e principalmente, o crescimento do raciocínio lógico matemático.

Hoje, o Tangram é procurado por muitos como entretenimento. E também, é usado como uma forma de ferramenta educativa, em relação ao ensino de matemática e desenhos geométricos.

2.3 CONSTRUÇÃO DO TANGRAM

De acordo com Samuel Loyd (1841-1911), o processo de construção das peças do tangram pode ser feito de diversas formas, podendo utilizar para isso, régua e compasso ou dobraduras no papel, permitir que os alunos tenham a habilidade de construir um tangram com suas próprias mãos, constitui um relevante aspecto no processo de ensino-aprendizagem da geometria com a utilização deste jogo, haja vista, que um aluno que constrói o seu próprio material didático, passa a valorizá-lo com maior ênfase, levando-o a um melhor rendimento nas aulas.

Diversos materiais podem ser utilizados para a construção do tangram, alguns destes materiais são: papel, papelão, isopor, madeira, borracha E.V.A. e etc.

As sete peças que compõe o tangram são:

- 02 triângulos pequenos
- 01 triângulo médio
- 02 triângulos grandes
- 01 quadrado
- 01 paralelogramo

O uso do tangram leva em consideração a construção do conhecimento a partir da manipulação de figuras e o desenvolvimento de habilidade para classificação das figuras em grupos, como também, a troca de experiência entre os alunos.

Trabalhar com o tangram na disciplina de matemática como material pedagógico procurando revisar pontos onde os alunos tenham dificuldades ou mesmo as desconheçam, e como auxílio na matéria de geometria, facilitando a inclusão de pessoas portadora de deficiência visual.

Espera-se que ao final das atividades, os alunos estejam aptos a identificar as figuras.

CONSIDERAÇÔES FINAIS

O estudo aqui apresentado procurou mostrar o tangram como ferramenta de auxilio no ensino da geometria. As informações apresentadas são direcionadas para alunos regulares e portadores de deficiência visual do ensino fundamental.

Observando as dificuldades em que os professores encontram na sala de aula, para ministrar a matemática para alunos regulares e portadores de deficiência visual, procurei mostrar neste artigo que as aulas podem ser mais aproveitadas, tanto pelos alunos quanto pelos professores.

O Tangram será de grande importância para a nossa futura prática docentes, ele contribuirá para melhorarmos o ensino da geometria utilizando-o como um recurso concreto, o qual dará auxílio no ensino aprendizagem e no raciocínio lógico dos alunos.

O objetivo é colocar os alunos diante de situações novas, inesperadas, que os levem a analisar, pensar e desenvolver a iniciativa de forma leve, divertida e espontânea.

Compreendo que não existe um método único e perfeito para o processo de ensino aprendizagem da matemática, pois ainda são muitos os obstáculos existentes, mas qualquer recurso é válido quando o objetivo é melhorar a qualidade do ensino.

Tenho certeza de que as inovações servem para aperfeiçoar o projeto pedagógico proposto neste trabalho e que darão uma contribuição na importante tarefa de ensinar e aprender matemática.

Acredito que tal relacionamento tem um valor incalculável para a formação do caráter destes, ajudando a criar uma sociedade menos individualista e preconceituosa. Mas é importante salientar que a escola não deve se municiar apenas de boa vontade, mas deve ter um programa didático muito bem elaborado, docentes muito bem treinados e materiais técnicos específicos para este fim como, por exemplo, máquinas de escrever Braille. Inclusão social não se resume apenas em colocar juntos, numa mesma sala, alunos com e sem algum tipo de deficiência. Não se resume em mantê-lo na instituição para que, depois de um período de anos, entregarem um diploma a ele sem ao menos se preocuparem com o conteúdo (conhecimento) absorvido. Pois se assim for, vamos apenas trocar os deficientes reprimidos de hoje, pelos deficientes reprimidos, mas com diploma, de amanhã. Temos que nos forçar a acreditar que inclusão social é muito mais que isso. Vai muito mais além.

Considero a partir deste estudo que precisamos acreditar que inclusão social é fazer destas pessoas de fato parte integrante da sociedade. Pessoas capazes de realizar seus próprios sonhos. Pessoas capazes de criar, desenvolver, desafiar e serem desafiadas. Pessoas capazes de conseguir a proeza de eternizar seus nomes na história, apesar de suas deficiências, como, por exemplo, Johannes Kepler (deficiência visual), Galileu Galilei (cegueira), Leonhard Euler (cegueira), Franklin Roosevelt (poliomielite), Albert Einstein (dislexia) e Stephen William Hawking (esclerose amiotrófica) entre outros. Temos de ensinar estas pessoas por si só a sacudirem o jugo da antiga estupidez humana que agora torna com novas vestimentas (bulling) e mostrar para elas, que a maior deficiência não é a da carne ou do corpo, mas sim a que deixamos levar pela mente.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN. Maria Lúcia Morais. **Compreendendo o cego**.

BATISTA, C. G. (2005). **Formação de Conceitos em Crianças Cegas**.

BRANDÃO, J.C - **matemática e deficiência visual**.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. Ed. Ática São Paulo, 1998.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática contexto e aplicações**, Ed. Ática, São Paulo, 2005.

DE MASI, IVETE 2002 – **Deficiente Visual Educação e Reabilitação**.

GÊNOVA, A. Carlos. **Brincando com tangram e origami**, Ed. Global, São Paulo, 2002.

GIOVANNI, José Ruy; CASTRUCCI, Benedito e GIOVANNY JR, José Ruy, **A conquista da matemática**. Ed. FTD.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, 1999.

Graziela Alves - **Licenciada em Letras (Português/Inglês)**, site www.profala.com.br

GUELLI, Oscar. **Matemática uma aventura do pensamento**, Ed. Ática, São Paulo, 1998.

IEZZE, Gelson; DOLCE, Osvaldo e MACHADO, Antonio. **Matemática e realidade**, Ed. Atual, São Paulo, 2005.

IMENES, JAKUBO e LÉLLIS. Álgebra . **Coleção Pra que serve a matemática**, Ed Atual, São Paulo, 1992.

IMENES, Luiz Márcio. **Descobrindo o teorema de Pitágoras**, Ed. Scipione, São Paulo, 1987.

Instituto Benjamim Constant, 2002.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Cortez**, São Paulo, 1996.

Revista Instituto Benjamin Constant, Ano 11, Número 30, abril/2005 pgs. 3 a 9

Samuel Loyd (1841 –1911)

Souza (1936-1997)

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. Trad. Magda França Lopes. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Vygotsky, 1988

MINDSET: Intercâmbio entre as capacidades cerebrais e as mudanças atitudinais no mundo educacional

Mirian Paparelli Murda[1]

RESUMO

A essência desta pesquisa pauta-se no estudo da mente e traz esclarecimentos sobre onde se situa o controle e o aprendizado que movimentam o indivíduo e modificam suas atitudes e comportamento O intercâmbio entre as capacidades cerebrais e as mudanças atitudinais colabora com as respostas e amplia o conhecimento pelo qual o cérebro aprende com maior facilidade. O objetivo geral desta pesquisa visa ampliar a investigação de competências e habilidades necessárias para que haja incorporação do mindset como ferramenta para o desenvolvimento mental. Como fator importante para justificar este trabalho pode-se enumerar o estudo do mindset associado à pesquisa da inteligência social e suas repercussões no mundo educacional como aliança da evolução científica no contexto cultural e tecnológico. Levando em conta os meios de investigação realizou-se uma revisão bibliográfica cuja pesquisa teve abordagem qualitativa o que deu validade ao estudo e à pesquisa na qualidade descritiva e exploratória. Espera- se que o leitor obtenha melhores efeitos ao contar com os subsídios desta ciência, que resultados positivos sejam fontes de motivação nos ajustes de seus potenciais e na forma com que as competências cognitivas são empregadas.

PALAVRAS-CHAVES: Compreensão e Funcionamento do Mindset. Configuração da Mente. Inteligência Social. Capacidades Cerebrais.

INTRODUÇÃO

Para a construção de um artigo científico torna-se necessário pesquisar assuntos que esclareçam as dúvidas que giram em torno dos problemas da sociedade ou de um determinado setor, seja ele educacional, corporativo ou científico e este momento crítico por que passa a humanidade pede um feedback imediato. As mudanças do cérebro com o passar dos anos criaram avanços nos estudos do ser humano na perspectiva de saber como as pessoas são diferentes umas das outras. Dando início às pesquisas sobre Mindset e sua criadora, Carol S. Dweck, o que se descobriu sobre o poder das crenças pessoais deu margem para ir além a questões importantíssimas como as que Gardner (2009, p. 15) formulou em relação às mudanças do cérebro, ou seja, "o que acontece quando mudamos nosso modo de pensar? O que é exatamente necessário para que uma pessoa mude mentalmente e comece a agir com base nessa mudança?".

(1) Professor Titular de Educação Física do Ensino Fundamental II e Médio - Rede Municipal de Ensino – SP. Segunda licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, Pós-graduação em Arte Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana. Formação acadêmica em Prevenção ao Uso de Drogas pela Universidade de Brasília. E- mail do autor: mirian.paparelli@gmail.com

Nos estudos da mente há esclarecimentos sobre onde se situa o controle e o aprendizado que movimentam o indivíduo e modificam suas atitudes e comportamento. Esta e outras pesquisas foram realizadas com o intuito de desvendar os mistérios do cérebro e uma visão clara será colocada em termos de problema, conforme argumenta Severino (2002, p. 74). E, neste caso, procurou-se embasar os estudos em obras cujos temas esclarecessem de fato o objetivo da pesquisa. Após ter uma ideia estruturada do problema a ser resolvido, foi-se em busca de material que respondesse a esta questão: Como desenvolver e incorporar o mindset como ferramenta para o desenvolvimento mental?

É no caminho de respostas para a questão acima citada que a pesquisa seguirá. O objetivo geral visa ampliar a investigação de competências e habilidades necessárias para que haja incorporação do mindset como ferramenta para o desenvolvimento mental. Esta palavra significa configuração da mente. Os objetivos específicos propõem aproveitamento de estratégias que motivem uma ação transformadora no cérebro; aprender a alterar estados cerebrais negativos em positivos e promoção da autoestima dos indivíduos baseada no aspecto socioemocional com ênfase na inteligência social.

Como fator importante para justificar este trabalho pode-se enumerar o estudo do mindset associado à pesquisa da inteligência social e suas repercussões no mundo educacional como aliança da evolução científica no contexto cultural e tecnológico. Levando em conta os meios de investigação e como procedimento realizou-se uma revisão bibliográfica cuja pesquisa teve abordagem qualitativa, o que deu validade ao estudo e à pesquisa na qualidade descritiva e exploratória.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 17) "o conhecimento é um processo dinâmico e inacabado, serve como referencial para a pesquisa tanto qualitativa como quantitativa das relações sociais, como forma de busca de conhecimentos próprios DAS ciências exatas e experimentais". Seguindo esta direção e tendo o estudo e a formulação do artigo científico como matéria documental, a teoria que abrange o Mindset e seus pressupostos será aqui aclarada com o firme propósito de auxiliar a esfera educacional nas suas relações com os estudantes e os educadores.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) demonstraram que "a pesquisa aplicada objetiva quanto à natureza gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos", que é o caso deste estudo. A base desta pesquisa contará com um retrospecto sobre os conceitos de mindset, inteligência social e dados sobre outros tipos de inteligência e suas interações com as dinâmicas apresentadas com vistas ao aproveitamento total da aprendizagem.

O exercício das próprias capacidades proporciona ao educador melhor direcionamento na resolução de conflitos, expressão de sentimentos e esclarecimento de problemas. Muitas obras foram consultadas e o resultado foi surpreendente. Exemplo disto é a fala de Carvalho (2009, p. 72) onde relatou que "na dinâmica do relacionamento, a comunicação representa um papel crucial. É por intermédio da comunicação efetiva que as pessoas aprendem a esclarecer problemas, a expressar sentimentos, a resolver conflitos".

Sobre a configuração da mente e a atenção, Goleman (2013, p. 28) trouxe esclarecimento pertinente às pesquisas:

> A ciência da atenção floresceu para muito além da vigilância. Essa ciência diz que nossa capacidade de atenção determina o nível de competência com que realizamos determinada tarefa. Se ela é ruim, nos saímos mal. Se é poderosa, podemos nos sobressair. A própria destreza na vida depende dessa habilidade sutil. Embora a conexão entre atenção e excelência permaneça oculta a maior parte do tempo, ela reverbera em quase tudo que tentamos realizar. Essa ferramenta flexível se adapta a inúmeras operações mentais.

Importantes impressões foram apresentadas para explicar e elucidar a complexidade cerebral com a criadora do termo mindset, Dweck (2017). Serão discutidas, na sequência do trabalho, os dois tipos de mindsets existentes – de crescimento e fixo – e suas interações no desenvolvimento da inteligência.

Além disso, as interferências colocadas sobre as dinâmicas de relacionamento e os seres sociais de Carvalho (2009) certamente farão um diferencial nos debates entre as obras. O objetivo desta pesquisa propôs ampliação da investigação de competências e habilidades necessárias para que houvesse incorporação do mindset como ferramenta no desenvolvimento mental e a obra de Hanson e Mendius (2012) também surge como fortalecedora da transformação cerebral vindo a somar neste quesito.

E quanto a um dos objetivos específicos que propõe aproveitamento de estratégias que motivem uma ação transformadora no cérebro, o caminho foi direcionado para as reflexões de Lück (2008) trabalhando as capacidades de decisão e a mobilização de aspirações humanas.

Nas relações com a inteligência social as entradas de Goleman (2019) sobre os "memes" e outras considerações da atual sociedade humana como empatia primordial, sintonia, precisão empática e cognição social muito farão com que este trabalho ganhe dimensões de destaque.

MINDSET

O trabalho desenvolvido por Dweck (2017, p. 6) diz respeito ao poder das crenças pessoais. Para a autora "podemos ter ou não consciência dessas crenças, mas elas têm forte influência sobre aquilo que desejamos e sobre nossas chances de consegui-lo". Além disso, pode-se notar que essas mudanças de crenças individuais produzem efeitos profundos. Mindset é uma maneira de pensar. Tudo o que se faz é regido pelo cérebro e o mindset ajuda a organizar os pensamentos, visualizando os problemas e mostrando os lados positivo e negativo.

Para Goleman (2013, p. 28) "alguns pontos básicos incluem compreensão, memória, aprendizagem, percepção do que sentimos e por que, leitura das emoções dos outros e interação harmoniosa". E acrescenta que "trazer à tona esse fator invisível de eficiência nos permite visualizar os benefícios de aprimorar essa faculdade mental e compreender melhor como fazer isso".

Nesta pesquisa a construção de uma simples crença orienta grande parte da vida das pessoas. Dweck (2017, p. 6) aponta que "uma parcela significante do que você acredita ser sua personalidade, na verdade é gerada por este "mindset". E muito do que impede a realização de seu potencial é também produto dele".

Para melhor entendimento foi preciso esclarecer os tipos de mindsets existentes e, juntamente com este esclarecimento algumas considerações de outros autores foram colocadas na perspectiva de entender as ideias e desenvolver as competências referidas como as intervenções de Goleman (2013) sobre foco e atenção, sua considerações em 2011 sobre a inteligência emocional e sua recente obra sobre a inteligência social (2019).

Adiante será apresentada a atenção que representa um recurso mental que não se tem em grande conta. O objetivo do autor é "realçar essa vaga e depreciada habilidade no contexto das operações mentais e destacar seu papel na experiência de uma vida satisfatória". (Goleman, 2013, p. 28).

Segue-se com os estudos de Dweck (2017, p. 9) alertando para o fato de que "as pessoas podem ter diferentes temperamentos e aptidões no início de suas vidas, mas evidentemente a experiência, o treinamento e o esforço pessoal conduzem-nas no restante do percurso". Decidir que pessoa se tornar e que se deseja ser realizando o que considera importante para o sucesso na vida foi decifrado com o estudo do mindset. Comparando com os estudos de Goleman (2013, p. 44) neste sentido, considera-se que:

> Esse estado ideal do cérebro para realizar bem um trabalho é marcado pela harmonia neural — uma interconexão rica de diversas áreas do cérebro. Nesse estado, os circuitos necessários para a tarefa em questão estão altamente ativos enquanto os irrelevantes se mantêm inativos, com o cérebro precisamente direcionado às exigências do momento. Quando nossos cérebros estão nessa zona ideal, nos entregamos, desempenhando da melhor maneira possível qualquer que seja nosso objetivo.

O fato é que a opinião que se adota a respeito de si mesmo afeta profundamente a maneira pela qual se conduz a vida pelo resto da existência. Dweck (2017, p. 10) divide estas crenças em Mindset fixo e Mindset de crescimento. O Mindset fixo mostra que as qualidades pessoais são imutáveis e o indivíduo necessita estar constantemente provando a si próprio o seu valor. O exemplo de Dweck (2017, p. 10) esclarece o conceito: "A Sra. Wilson, minha professora da sexta série achava, ao contrário de Alfred Binet, que os resultados do Quociente de Inteligência (QI) revelavam exatamente quem eram as pessoas". E Dweck (2017, p. 10) mostrou como a professora fazia:

> Nossas carteiras na sala eram arrumadas em ordem de QI, e somente os alunos de QI mais elevados eram encarregados de transportar a bandeira, cuidar dos apagadores ou levar um bilhete ao diretor. Além da ansiedade que diariamente provocava com sua atitude julgadora criava também um mindset fixo no qual cada criança da classe tinha um objetivo primordial: parecer inteligente, não boba. Quem poderia se ocupar em aprender, ou achar isso divertido, quando a totalidade de nosso ser se sentia ameaçada cada vez que ela nos dava uma prova ou nos interrogava na aula?

O mindset de crescimento tem como base a crença de que o indivíduo "é capaz de cultivar suas qualidades básicas por intermédio de seus próprios esforços". E complementa esclarecendo que "embora as pessoas possam diferir umas das outras de muitas maneiras, cada um de nós é capaz de se modificar e desenvolver por meio do esforço e da experiência".

Embora alguns indivíduos pareçam ter mais facilidade que outros, a ciência cognitiva mostra um conjunto de estudos sobre concentração que Goleman (2013, p.) conseguiu explicar claramente. Ele acrescenta que "a ciência cognitiva também realiza estudos sobre como a mente direciona a atenção para dentro a fim de inspecionar e gerenciar operações mentais e que capacidades fundamentais derivam desses mecanismos básicos da vida mental".

É de suma importância compreender as palavras de Lück (2010, p. 140) ao entender que:

> Quando nos descuidamos de nosso comportamento e agimos desatentamente, resulta que fazemos as coisas que podem causar danos nos processos sociais, sem o percebermos. Um tom de voz, um gesto, uma expressão facial, a estrutura de uma

> frase, a seleção de palavras podem passar mensagens contrárias ao que deveríamos estar dizendo.

Esta sugestão vai de encontro ao exemplo anterior sobre a conduta da professora Sra. Wilson e Goleman (2011, p. 28), por sua vez, ensina que "a empatia é a base da habilidade de se relacionar. A fraqueza desses pontos pode sabotar uma vida ou uma carreira, enquanto a força aumenta a realização e o sucesso".

São pontos fundamentais da inteligência emocional que também estão presentes nas abordagens de Goleman e agregam pontos positivos na pesquisa em questão e, como já foi mencionado anteriormente, serão colocados intermediando o pensamento de todos os autores, além de Dweck.

Configurar a mente (mindset) tem relação com a ideia de Goleman (2013, p.) no sentido de "ajudar a compreender o funcionamento dos processos globais que sustentam a vida neste planeta. Tudo isso pode ser resumido em uma tríade: o foco interno, o foco no outro e o foco externo". E sua afirmação de que "uma vida bem vivida exige que se dominem os três" completa o significado desta configuração mental.

Voltando à divisão do mindset, Dweck (2017, p. 11) afirma que "a crença de que é possível desenvolver as qualidades desejadas cria uma paixão pelo aprendizado". E coloca um questionamento: "Porque perder tempo provando constantemente a si mesmo suas grandes qualidades se você pode se aperfeiçoar"? O marco determinante do mindset do crescimento, conforme Dweck (2017, p.11) está "na paixão pela busca do próprio desenvolvimento e por prosseguir nesse caminho e que permite às pessoas prosperarem em alguns dos momentos mais desafiadores de suas vidas".

O mais interessante do trabalho de Dweck (2017) é que seus exemplos conseguem trazer elucidações satisfatórias ao leitor e esclarecem de maneira inteligente sobre as questões. Expondo uma situação diária totalmente ruim de um jovem a autora dá uma visão completa dos dois tipos de mindsets:

> O professor entrega aos alunos as provas de meio de semestre corrigidas. Sua nota foi cinco. Você fica muito decepcionado. Naquela tarde, ao voltar para casa descobre que seu carro foi multado por estacionamento em local proibido. Completamente frustrado você telefona par seu melhor amigo para compartilhar tudo o que lhe aconteceu, mas ele não lhe dá muita atenção. O que faria? Dweck (2017, p. 12)

As pessoas com mindset fixo responderam: "Eu me sentiria rejeitado! Sou um fracasso total! Entenderiam o que aconteceu como uma medida direta de sua competência e de seu valor". E pensariam sobre suas vidas da seguinte forma: "A vida é injusta e todos os esforços são inúteis! Nada de bom me acontece!" Desta maneira, como conseguem lidar com o fracasso? Esta questão foi respondida por Dweck (2017, p. 12): "Não farei nada! Vou comer! Vou encher a cara!

Vou arranjar briga com alguém!" E acrescenta uma observação que foi hipoteticamente colocada para entendimento da questão.

> Quando elaborei aquela situação hipotética determinei que a nota fosse cinco e não dois, que a prova fosse do meio do semestre e não a final, que fosse uma multa e não um acidente. O amigo do protagonista não lhe deu muita atenção, mas não o rejeitou completamente. Nada do que aconteceu foi catastrófico ou irreversível. Mesmo assim, a partir desta matéria-prima o mindset fixo criou o sentimento de completo fracasso e paralisia.

Já as pessoas com mindset de crescimento responderam: "Preciso ser mais cuidadoso quando estacionar o carro. E imagino que meu amigo tenha tido um dia muito difícil. A nota cinco mostra que devo me dedicar mais às aulas e ainda tenho o resto do semestre para melhorar". Para a autora, qualquer que fosse o mindset haveria uma chateação, "mas as pessoas com o mindset de crescimento não se rotularam nem se desesperaram e, embora se sentissem aflitas, estavam dispostas a assumir os riscos, enfrentar os desafios e continuar a se esforçar".

Consultando os estudos de Lück (2010, p. 126) foi possível compreender melhor que existem competências para o enfrentamento de situações de tensão, contradição e até mediação de conflitos. Isto é natural de todo processo social. E, segundo a autora:

> Dessa situação resulta uma energia interna, uma vital dinâmica social desperdiçada por ser mal canalizada. Quando essa energia é desconsiderada, distorcida ou até abafada os desperdícios são ainda maiores. Em vez de algo a ser evitado, ou abafado e desconsiderado quando ocorre, pode ser, porém, uma força criativa na promoção das mudanças necessárias.

Goleman (2013, p.28) aponta que "o foco interno nos põe em sintonia com nossas intuições, nossos valores principais e nossas melhores decisões. O foco no outro facilita nossas ligações com as pessoas das nossas vidas. E o foco externo nos ajuda a navegar pelo mundo que nos rodeia". Ou seja, nada mais são do que pressupostos semelhantes que darão respostas satisfatórias à forma de como configurar o cérebro.

Focar nas coisas negativas ou nas positivas funciona como uma alavanca para determinarmos como nosso cérebro opera. Goleman (2013, p.176) menciona que "a negatividade nos foca numa faixa estreita — no que está nos incomodando.

Uma regra geral da terapia cognitiva sustenta que focar nas experiências negativas é uma receita para a depressão".

Desse modo, Goleman (2013, p.176) compreende que "as emoções positivas ampliam nosso raio de atenção. Ficamos livres para observar tudo. De fato, usando a positividade, nossas percepções se transformam".

Para o educador os conflitos e tensões por que passam com seus educandos merecem atenção e equiparação com os dados aqui fornecidos. Dentro da história de vida de cada estudante e de cada educador há preferências pessoais cuja origem está oculta na infância. As dinâmicas dos relacionamentos são apontadas por Carvalho (2009, p. 73) onde se nota que "as pessoas conseguem explicar alguns de seus problemas pessoais de relacionamento observando como outras pessoas mostram suas preferências e as primeiras impressões são significativas".

Ainda pode-se notar nos estudos de Carvalho (2009, p. 74) que "há uma diversidade de razões que motivam a atração e a rejeição que geralmente estão inseridas no histórico de vida de cada um e que são transferidas e projetadas nos relacionamentos atuais".

As pessoas com o mindset de crescimento, como foi mostrado em parágrafos anteriores estavam dispostas a assumir os riscos, enfrentar os desafios e continuar a se esforçar. E Carvalho (2009, p. 74) fala sobre a mudança interpessoal quando:

> É preciso uma coragem maior do que a coragem exigida para uma mudança pessoal. Nesta o inimigo está sempre do lado de dentro, problemas pessoais são geralmente previsíveis e familiares. Ao contrário, os problemas interpessoais podem ter raízes em você mesmo, em outros ou em relacionamentos com outras pessoas. Como as reações dos outros são sempre imprevisíveis, o desafio para mudar é Maior e pode exigir mais coragem.

Para Dweck (p. 19) "os mindsets nada são do que crenças. São crenças poderosas, mas são apenas algo que está na sua mente e você pode mudar a sua mente". Esta afirmação vem de acordo com o pensamento de Goleman (2013, p. 30) onde se verifica que "as crianças de hoje estão crescendo numa nova realidade, na qual estão conectadas mais a máquinas e menos a pessoas de uma maneira que jamais aconteceu antes na história da humanidade".

E dá como exemplo que muitas horas passadas olhando fixamente para uma tela digitalizada e menos horas conversando com pessoas podem levar a déficits de habilidades emocionais, sociais e cognitivas essenciais. Sendo assim: "o circuito social e emocional do cérebro de uma criança aprende através dos contatos e das conversas com todos que ela encontra durante um dia. Essas interações moldam o circuito cerebral". (Goleman, 2013, p. 30).

Neste ponto, a fala de Carvalho (2009, p. 74) torna-se apropriada e se justapõe a essas interações que moldam o circuito cerebral: "A motivação que influencia a automudança pessoal também pode enriquecer a motivação e o significado para uma mudança interpessoal". Como o assunto envolve o campo educacional, o principal é a motivação que impulsiona tanto o educador como o educando nessa trajetória de mudanças cerebrais.

Aí entram as considerações de Goleman (2013, p. 38) e a capacidade de manter o foco que opera na região pré-frontal do cérebro.

> Como o foco exige que abstraiamos as distrações emocionais, nossa estrutura neural para a atenção seletiva inclui a inibição da emoção. Isso significa que quem tem melhor foco é relativamente imune a turbulências emocionais, tem mais capacidade de se manter calmo durante crises e de se manter no prumo apesar das agitações emocionais da vida.

Mas se, em vez de concentração, houver um emaranhado de pensamentos, a sincronia desaparece. Basta essa queda na sincronia para distinguir as pessoas com transtorno de déficit de atenção. (Goleman, 2013, p. 39)

O verdadeiro propósito de Binet foi exatamente este, ou seja, ao desenvolver o teste de quociente de inteligência foi observado em Dweck (2017, p. 9) que pretendia identificar crianças que não estivessem obtendo êxito no aprendizado nas escolas públicas parisienses. Acreditava que a educação e a prática seriam capazes de produzir mudanças fundamentais na inteligência.

Aqui entra a teoria de Gardner (2009, p. 41) com as inteligências múltiplas e seu questionamento sobre a relevância da teoria para a mudança mental.

> No nível mais básico, uma mudança mental envolve uma mudança de representação mental. Se eu mudar a sua ideia de inteligência, estou alterando as imagens, os conceitos e as teorias pelos quais você estava acostumado a pensar sobre inteligência. Correspondentemente, quanto mais inteligências de uma pessoa você envolver quando estiver defendendo um argumento, mais provável que consiga mudar a mente dessa pessoa, e mais mentes poderá mudar.

Em relação às representações mentais, Gardner (2009, p. 55) assenta que "não nos é dada no nascimento nem fica congelada no momento em que é adotada".

E como elas estão sob o domínio dos seres humanos o autor complementa que "são construídas ao longo do tempo den-

tro da mente/cérebro e podem ser reformadas, reformuladas, reconstruídas, transformadas, combinadas, alteradas e destruídas". O fato é que há de se empregar os esforços nas mudanças mentais que realmente importam que não ocorram espontaneamente, mas podem ser atingidas com suficiente esforço e motivação.(p. 206).

Para complementar a ideia de Gardner sobre as representações mentais, Cortella (2016, p. 9) explicou que os seres humanos têm ação transformadora consciente.

> Nós sabemos por que fazemos algo. E não só fazemos porque queremos; muitas vezes, apesar de não querermos e sabermos disso, também sabemos porque estamos fazendo. Nesse sentido, a ideia de ação transformadora consciente nos distingue de outros animais em relação ao esforço para existir. Cortella (2016, p. 9)

Cortella, 2016, p. 26 comentou em sua obra que "há uma frase antiga segundo a qual motivação é uma porta que só abre pelo lado de dentro". Seguindo essa linha de pensamento a configuração da mente (mindset) provavelmente encontrará alinhavo nesta rede onde não se deve confundir motivação com estímulo.

O gestor, por exemplo, pode estimular, mas não obrigar sua equipe a fazer algo a partir de uma atitude que deve partir da própria pessoa. Cortella (2016, p. 26) entende que: "o integrante da equipe é capaz até cumprir a ordem, mas não estará motivado. Ele fará como uma tarefa, um dever".

As mudanças atitudinais no mundo educacional devem priorizar estes conceitos onde existe uma diferença entre dever e motivação. Nesse sentido Cortella (2016, p. 26) mostra que motivação é uma atitude interna e as razões para fazer o que se faz está justamente aí. Para o autor, "uma pessoa motivada faz algo decisivo: ela procura excelência. A expressão latina excellens significa aquilo que ultrapassa, aquilo que vai além". (p.27)

Acredita-se que também os indivíduos que possuem o mindset de crescimento sintam a motivação e galguem a excelência citada. Dweck (2017, p.24) deu um exemplo significante com alunos que possuem o mindset fixo:

> Demos quebra cabeças instigantes a alunos da quinta série e todos adoraram. Mas, quando aumentamos o grau de dificuldade, as crianças de mindset fixo demonstraram grande queda em seu nível de satisfação. Também mudaram de ideia a respeito de levar os quebra cabeças para casa, a fim de se exercitarem. "Não preciso, pode ficar com eles. Tenho outros iguais", mentiu uma das crianças. Na verdade, passaram a ter horror aos quebra cabeças. O mesmo aconteceu com as crianças que melhor resolviam os enigmas. Ter "talento para quebra cabeças" não impedia a queda do interesse.

De outra maneira, Dweck (2017, p. 24) percebeu que "os estudantes de mindset de crescimento não conseguiam abandonar os problemas difíceis. Eram os que mais as agradavam e eram essas as que queriam levar os quebra cabeças para casa". Enfim, essas relações de percepção são arrematadas por Cortella (2016, p.28) onde coloca sua ideia: "quem tem um motivo que o impulsione consegue atingir a excelência. A motivação é o estímulo interno, enquanto o estímulo é a motivação externa, mas são duas coisas distintas. A diferença é de onde partem, mas ambas têm a mesma intenção".

SINTONIA: POTENCIAL PRECISO

Sintonia é a atenção que vai além da empatia momentânea, transformando-se em uma presença contínua que facilita a conexão (Goleman, 2019, p. 110) O potencial é tido como a capacidade que a pessoa tem de desenvolver eficientemente sua aptidão por meio do esforço ao longo do tempo, e é justamente isso o que Dweck (2017, p. 27) acha que importa.

Para Goleman (2019, p. 111) os professores possuem a habilidade de ouvir além de entrar em sintonia com os sentimentos de seus aprendizes assim como fazem perguntas para entender a situação como um todo.

Nas relações com a inteligência social e emocional as entradas de Goleman (2019, p. 107) integram considerações da sociedade humana como empatia primordial, sintonia, precisão empática e cognição social. Estes tópicos propõem o entendimento nas reflexões entre os autores e complementam as mensagens propostas nestas pesquisas. Seguindo este direcionamento Goleman (2019, p. 106) apresentou uma compreensão mais integral da inteligência social que se mistura com a inteligência emocional e que interagem com os conceitos do mindset.

Diz o autor que há psicólogos que debatem sobre quais habilidades humanas são sociais e quais são emocionais. E concorda que os dois domínios se misturam ressaltando que "todas as emoções são sociais" De acordo com Richard Davidson, diretor do Laboratório de Neurociência Afetiva na Universidade de Wisconsin apud Goleman (2019, p. 107) "Não é possível separar a causa da emoção do mundo dos relacionamentos – são nossas interações sociais que impulsionam nossas emoções".

Goleman (2019, p. 107) propõe duas categorias dentro da inteligência social: consciência social e aptidão social. A primeira diz respeito ao que se sente em relação aos outros e a segunda é o que se faz com essa consciência.

Seguindo o pensamento de Goleman (2019, p. 107) entende-se por consciência social "um espectro que se estende de sentir instantaneamente o estado interno de outra pessoa,

compreender os sentimentos e pensamentos dela, a entender situações sociais complicadas". Dentro deste contexto estão:

> Empatia primordial: sentir com os outros; detectar sinais emocionais não verbais. Sintonia: ouvir com total receptividade; sintonizar-se com o outro. Precisão empática: compreender os pensamentos, sentimentos e intenções de outra pessoa. Cognição social: saber como funciona o mundo social.

A segunda categoria dentro da inteligência social é a aptidão social e baseia- se "na consciência social para permitir interações tranquilas e eficazes". Inclui: "Sincronia: interagir calmamente no nível não verbal. Apresentação pessoal: apresentar-se de maneira eficaz. Influência: moldar o resultado das interações sociais. Preocupação: importar-se com as necessidades alheias e agir de acordo".

Interligadas a estas considerações estão às de Gardner (2009, p. 41) onde um terceiro grupo de inteligências tem despertado grande interesse e envolve conhecer os seres humanos. É o grupo das inteligências interpessoal e intrapessoal.

> Utilizamos a nossa inteligência interpessoal para discriminar uma pessoa de outras, compreender suas motivações, trabalhar efetivamente com elas e, se necessário, manipulá-las. A inteligência intrapessoal, seu complemento, é dirigida para dentro de nós. A pessoa intrapessoalmente inteligente possui um bom modelo funcional de si mesma, é capaz de identificar sentimentos, objetivos, medos, forças e fraquezas pessoais e pode, nas circunstâncias mais felizes, usar esse modelo para tomar decisões sensatas em sua vida. Gardner (2009, p. 49)

Lidar com as habilidades humanas no mundo dos relacionamentos ou nas relações interpessoais faz com que o cérebro capte vários sinais a ponto de exaustão cognitiva. Goleman (2013, p. 77) mostra de forma científica que: "os sinais de fadiga mental, como uma queda na efetividade e um aumento da distração e da irritabilidade, significam que o esforço necessário para manter o foco esgotou a glicose que alimenta a energia neural".

O aprendizado que vem de Hanson e Mendius (2012, p. 219) mostra que "a atenção plena leva à sabedoria, e a melhor maneira de aprimorar tal estado é a meditação".

O antídoto para a fadiga da atenção: "é o mesmo para a fadiga física: descansar". Para descansar um músculo mental Goleman (2013, p. 77) dá a explicação: "Tente trocar do esforço de controle descendente para atividades mais passivas ascendente, fazendo uma pausa relaxante num ambiente tranquilo". Nessa perspectiva Hanson e Mendius (2012, p. 112) apontam pontos-chave para exercitar esta pausa relaxante:

> O modo mais eficiente de usar a conexão corpo-mente em prol da saúde física e mental é pelo controle do sistema nervoso autônomo (SNA). Toda vez que o SNA for acalmado por meio de estimulação do sistema nervoso parassimpático (SNP), levará o corpo, cérebro e a mente cada vez mais em direção ao bem estar e à paz interior.

Outras possibilidades mostradas foram: relaxamentos, grandes exalações, toque dos lábios, consciência em relação ao próprio corpo, imagens, meditação e outros meios. A meditação, por exemplo, segundo os autores, "aumenta a massa cinzenta nas regiões do cérebro envolvidas com atenção, compaixão e empatia, além de auxiliar na recuperação de várias doenças, fortalece o sistema imunológico e melhora a área psicológica".

Além desses exemplos há também no relaxamento a possibilidade de criar uma sensação de maior segurança que ajuda a controlar a tendência intrínseca de antecipar e reagir exageradamente a ameaças. Goleman (2013, p. 202) mostra que:

> Praticamente qualquer variedade de meditação, em essência, recicla nossos hábitos de atenção — especialmente a rotina-padrão de uma mente divagando. Quando três tipos de meditação foram examinados — concentração, geração de bondade e consciência aberta —, todas as técnicas acalmaram as áreas da divagação da mente.

E Hanson e Mendius (2012, p. 112) completam mostrando que "buscar proteção e conforto no que seja considerado um refúgio deixa a pessoa renovada".

AÇÕES TRANSFORMADORAS

Dando continuidade às diferenciações entre os dois tipos de mindset, Dweck (2017, p. 49) coloca alguns exemplos de situações em que as crianças com mindset fixo comentam sobre notas ruins em contraposição às de mindset de crescimento. É possível notar que muitos culparam suas capacidades: "Sou o mais burro, ou Não dou para matemática. E muitos ocultaram seus sentimentos, culpando outra pessoa: [O professor de matemática] é um gordo safado […] e [o professor de inglês] é porcalhão. Ou ainda: O professor é um drogado".

Já os alunos de mindset de crescimento, ao contrário, mobilizaram seus recursos para o aprendizado. Disseram-nos que às vezes também se sentiam sobrecarregados, mas sua reação era resistir e fazer o que fosse necessário. (Dweck, 2017, p. 49).

Richard Davidson apud Goleman (2013, p. 176) descobriu que "quando estamos num ânimo otimista e energiza-

do, a área pré-frontal esquerda do nosso cérebro é ativada. No nível neural, o pensamento positivo reflete por quanto tempo conseguimos manter essa perspectiva". Como esta pesquisa busca entender a configuração da mente em relação ao aproveitamento total da aprendizagem com vistas ao grande potencial existente nas crianças foi-se em busca de assuntos cujo teor narrasse o envolvimento do cérebro em situações diversas de transformação.

Goleman (2019, p. 60) esclarece a menção dos "memes", tão divulgados nas mídias que significa "ideias que se disseminam de mente para mente, de forma muito parecidas como fazem as emoções. A noção de um meme tem por modelo o gene: uma entidade que se duplica ao ser transmitida de uma pessoa para outra".

Nota-se que este termo representa ideias de impacto e configura as mentes levando as pessoas a agirem de maneira específica. De acordo com Goleman (2019, p. 61) "os memes parecem adquirir poder do atalho, por meio de sua associação com fortes emoções. Uma ideia é importante para nós na medida em que nos instiga e é exatamente isso que as emoções fazem".

Outra impressão de meme fornecida pelo autor é que "talvez um dia os memes possam vir a ser entendidos como neurônios-espelho em ação. Seu registro inconsciente rege boa parte do que fazemos, principalmente quando estamos no piloto automático".

Inúmeras pesquisas foram realizadas e a de Tabacow (2006, p. 106) baliza-se com os objetivos específicos, que propõem entre outras coisas, o aproveitamento de estratégias que motivem uma ação transformadora no cérebro. Para Tabacow "o contínuo exercício aumenta as conexões neurais e, por conseguinte, consolida as memórias de longo prazo". Desta forma consente que os indivíduos tenham um acesso mais rápido às informações já obtidas, organizadas e aprendidas na forma de conhecimento e que é a base para novas informações cognitivas.

Levando em conta os aspectos da neurociência em ações transformadoras cabem aqui as palavras de Tabacow (2006, p. 105) quando aponta que "para desenvolver as inteligências é necessário exercitar o cérebro, isto é, aumentar ou fortalecer suas conexões neurais". Existem vários tipos de abordagem para se compreender a inteligência e Gardner em sua teoria das Inteligências Múltiplas colabora grandemente para que os indivíduos sejam considerados inteligentes em diversas situações que não só as de cálculo e linguagem. De acordo com Gardner, 2005 apud Tabacow (2006, p. 167), cada inteligência apresenta uma forma distinta de representação mental.

Já para Papalia et al. (2006,p.43) o desenvolvimento depende de história e contexto. "Cada pessoa desenvolve-se dentro de um conjunto específico de circunstâncias ou condições definidas por tempo e lugar. Os seres humanos influenciam seu contexto histórico e social e são influenciados por eles". Papalia et al. (2006,p.43) também confere ao desenvolvimento atributos multidimensionais e multidirecionais:

> O desenvolvimento durante toda a vida envolve um equilíbrio entre crescimento e declínio. Quando as pessoas ganham em um aspecto, podem perder em outro, e em taxas variáveis. As crianças crescem sobretudo em uma direção - para cima - tanto em tamanho como em habilidades. Na idade adulta, o equilíbrio muda gradualmente. Algumas capacidades, como vocabulário, continuam aumentando; outras, como a capacidade de resolver problemas desconhecidos podem diminuir; alguns novos atributos como perícia, podem aparecer. As pessoas procuram maximizar ganhos e minimizar perdas aprendendo a administrá-las ou compensá-las.

Como o desenvolvimento humano é muito complexo os estudos e as pesquisas nunca terminam e para mudar o comportamento ou configurar a mente são necessários muitos treinos. O otimismo é um estado emocional que modifica o cérebro para que o indivíduo aprenda a reinterar atitudes positivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todos os discursos sobre as reformulações do cérebro e suas produções foi possível verificar que as estratégias são as mais diversas e todas têm o propósito de melhorar o indivíduo enquanto ser social. Esta pesquisa possibilitou estabelecimento de conexões entre o processo de restauração cerebral e suas interações e influências nos esclarecimentos de uma psicologia sustentável e que justificou os estudos da educação e da mente, esboçados no início da pesquisa na evidência do aprendizado.

Este assunto "mindset" chega até o público como uma crença que pode mudar a vida e juntamente com outras obras que foram inseridas como agregadoras de conhecimento foi possível posicionar o leitor sobre os aprendizados do cérebro.

Os resultados obtidos foram satisfatórios graças a uma fundamentação de qualidade e vontade de trazer aos meios educacionais a essência das mudanças a que se refere esse mindset de crescimento. Os resultados advindos dos objetivos propostos conquistaram espaço esperado apostando que mudar vale a pena.

Em resposta ao questionamento de como desenvolver e incorporar o mindset como ferramenta para o desenvolvimento mental a pesquisa tomou rumo distinto quando tratou de verificar outras ramificações em relação à abordagem dos tipos de inteligência.

Configurar a mente é o caminho e o êxito consiste em valorizar, conservar e ampliar o conhecimento que motivem uma ação transformadora no cérebro como foi apontado nos objetivos. Além disso, o aprendizado para alterar estados cerebrais negativos em positivos e a promoção da autoestima dos indivíduos foram realmente baseados no aspecto socioemocional com ênfase na inteligência social, fato que justificou este trabalho.

No mundo educacional o estudo do mindset atua como aliança da evolução científica no contexto cultural e tecnológico e a bibliografia pesquisada conseguiu unir as ideias sobre cada um dos segmentos. Espera-se que sejam internalizados os desafios e aprendizados assim como o entusiasmo, otimismo e a consciência social consintam interações eficazes.

Esta pesquisa sugeriu que a competência exigida aos educadores viesse acompanhada de dedicação e o resultado desejado é que possam aprender a obter melhores efeitos ao contar com os subsídios desta ciência, que resultados positivos sejam fontes de motivação nos ajustes de seus potenciais e na forma com que as competências cognitivas são empregadas.

É possível dizer que estas expressões do mundo contemporâneo cujo significado foi esmiuçado neste artigo podem trazer contribuições significativas para o universo educacional e podem contribuir também para endossar a importância do indivíduo e as relações com seu cérebro, seu bem estar, a necessidade de diálogo, mais afeto, reconhecendo que tanto aspectos psicológicos quanto socioculturais são modificados com as transformações que a aprendizagem humana envolve.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria do Carmo Nacif. **Gestão estratégica. Relacionamento Interpessoal. Como preservar o sujeito coletivo**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

CORTELLA, Mario Sergio. **Por que fazemos o que fazemos? Aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização**. 1 . ed. - São Paulo : Planeta, 2016.

DWECK, Carol S. Ph. D. Mindset – **A Psicologia do sucesso**. 1 ed. São Paulo Objetiva, 2017

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Social: a ciência revolucionária das relações humanas**. Tradução Renato Marques. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

HANSON, Rick; MENDIUS, Richard. **O cérebro de Buda: Neurociência prática para a felicidade**. Tradução de Bianca Albert. 1. ed. São Paulo: Alaúde Editorial, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos Gestão, 4.

PAPALIA, Diane E. FELDMAN, Ruth Duskin; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano** [recurso eletrônico]. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SITES

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnbr6023.pdf. Acesso em: 12/02/2020.

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam. A arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Art Med. Bookman. Recurso eletrônico, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/36267773/Mentes_Que_Mudam_A_Arte_e_a_Ci%C3%A Ancia_de_Mudar_as_Nossas_Ideias_e_-2_1_. Acesso em: 10/02/2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 12/02/2020.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional** - recurso eletrônico. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf. Acesso em: 15/02/2020.

_____. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso**. Tradução Cássia Zanon. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. Disponível em: https://asdfiles.com/1qny7/Foco Daniel_Goleman.pdf?pt=VTNBMk9GbEdZMnRXU ml0NFZVZE1VbFZFWjNOMVp6MDlPdmxqbW91b0VkeHBiNWpDaXBGTmQ0MD0% 3Dhttps://asdfiles.com/1qny7. Acesso em: 20/02/2020.

TABACOW, Luis Samuel. **Contribuições da neurociência cognitiva para a formação de professores e pedagogos**. 2006. Disponível em: http://tede.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/565/1/Luiz%20Tabacow.pdf. Acesso em: 16/03/2020.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol;

3. Palavras-chaves: até cinco;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site **www.abnt.org.br**

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referência bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editorial;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas do Grupo ITEQ **fone: 2074-5110**.Os trabalhos deverão ser enviados somente por e-mail para: **projetoseprojecoes@grupoiteq.com.br**

14. **OBS: Enviar os Artigos e os Textos, Entrevistas e demais trabalhos acadêmicos de acordo com as normas da ABNT para que sejam aceitos integralmente**.

COMISSÃO EDITORIAL

ITEQ

520
741

Pós com aproveitamento EAD

Educação Infantil + Práticas de Alfabetização e Letramento



(11) 2074-5110 (11) 97355-2554 grupoiteq.com.br