XIII e XIV ENCONTROS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO E O MERCOSUL/CONESUL E PAÍSES ASSOCIADOS: DESAFIO POLÍTICO E PEDAGÓGICO

2004 e 2005

Organizadores:
Lilian Zieger
João Batista Ramos
Rosane Oliveira Duarte Zimmer
Yolanda Pereira Morel

ASSERS

© ASSERS, 2006

Capa: FOSFOROGRÁFICO
Projeto Gráfico: Clotilde Sbardelotto
Editoração: Clotilde Sbardelotto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Responsável: Denise Mari de Andrade Souza CRB 10/960

Encontro Internacional de Educação e o Mercosul/Conesul e Países Associados (13/14.: 2004/05 : Porto Alegre)

E56a Anais do XIII e XIV Encontros Internacionais de Educação e o Mercosul/Conesul e Países Associados: Desafio Político e Pedagógico / organizado por: Lilian Zieger, João Batista Ramos, Rosane Oliveira Duarte Zimmer e Yolanda Pereira Morel. – Porto Alegre: ASSERS, 2006.
245 p.

ISBN 85-60524-00-2

1. Educação. 2. Política Educacional. 3. Pedagogia I. Zieger, Lilian. II. Ramos, João Batista. III. Zimmer, Rosane Oliveira Duarte. IV. Morel, Yolanda Pereira.

CDD: 370
CDU: 37
37.013
37.014.5

Todos os direitos desta edição reservados à
ASSERS – Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

Av. Borges de Medeiros, 308 sala 106 – 10º andar
CEP 90020-020 – Bairro Centro – Porto Alegre / RS
Fones / fax (51) 3228 3498 – 3286 7634
www.assers.org.br – e-mail: assers@terra.com.br

Dezembro/ 2006

EDITORIAL

Esta é mais uma publicação que divulga o XIII Encontro Internacional promovido pela Associação dos Supervisores Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul, tendo como co-promotores países do Mercosul/Conesul e Países Associados, tais como: Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile e Bolívia.

O evento agraciou aos participantes com temas de elevada importância: "Ecopedagogia: O Educador como agente de transformação social", "Educação, afeto e espiritualidade". Foram oportunizadas mesas específicas, apresentação de pôsteres e oficinas pedagógicas.

APRECIAÇÃO

O Encontro Internacional deixou de ser um desafio para a ASSERS e passou a ser considerado a maior realização desta instituição. O sonho tornou-se realidade. Este evento está fazendo história. A história da integração educacional, estreitando laços com a incorporação dos paíse4s da América Latina.

A melhor forma de aprender e de renovar, é contribuir para que as pessoas ao nosso lado tornem-se melhores. Por isso, a publicação dos trabalhos apresentados é mais que uma participação é uma contribuição dos interessados em aprofundar a questão educacional. Não são as pessoas que produzem qualidade: são os relacionamentos que existem entre elas. Vivemos um período de profundas transformações sociais e todos têm de caminhar numa grande evolução.

Estamos preocupados em pensar a educação na formação do novo cidadão. A perspectiva é que o cidadão seja um ser, sobretudo solidário, capaz de viver e conviver num contexto com diferentes manifestações culturais, que exerça cuidado sobre si e sobre o outro e que demonstre esses cuidados em relação às questões naturais e culturais, que tenham capacidade de se organizar com autonomia e que tenha pensamento crítico e reflexivo.

ENCONTROS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO E O MERCOSUL/CONESUL E PAISES ASSOCIADOS

Ao darmos início ao XIII Encontro Internacional de Educação e o Mercosul/Conesul e Países Associados, na Universidade de Caxias do Sul/RS/Brasil, evento que começou em Bagé no RS, a partir do sonho de um grupo de supervisores educacionais que acreditaram nessa caminhada, enfatizou-se que esse momento se constituiu numa honra, pois esse Evento, com tão significativa história para países da nossa América Latina, valoriza o fato de termos raízes irmãs e vislumbrarmos um futuro desejado de justiça, solidariedade, dignidade e paz para nosso povo. Queremos encontrar, ao amanhecer de nossos dias, as famílias agregadas e vivendo com respeito, a espiritualidade das mãos entrelaçadas, a verdade permeando as palavras e as mãos erguidas para agradecer a Deus. Sonhar é possível. Viver em paz é necessário. Amar é a razão do viver.

No momento das boas-vindas, desejamos que todos se sentissem acolhidos nesses dias de reflexão, de aprendizagem e de encontro que a sabedoria, a paz e o sonho de futuro possam se tornar nossas expectativas e realidades coletivas.

Muitas discussões e debates foram se tecendo, numa rede de conhecimentos e buscas. Um dos temas foi a motivação dos educadores e a real necessidade de vislumbrarmos novos caminhos para a educação na Latinoamérica.

Motivar educadores consiste num imenso desafio. Encontrar, dentro de si mesmo, a energia para mudar o rumo da própria vida, quando o renovar se faz necessário, é campear forças e coragem para seguir o rumo desejado. Durante o XIV Encontro Internacional de Educação e o Mercosul/Conesul e Países Associados, promovido pela ASSERS na cidade de Buenos Aires/Argentina em agosto de 2005, ocorreu a Mesa Interativa com os tema "Políticas de Educação nos Países da América Latina". Um dos enfoques no debate foi a necessidade de valorização da profissão de educador e a motivação para o exercício da função.

A escola enfrenta um grave problema: a indisciplina, os conflitos entre alunos e entre alunos e professores permeiam situações cotidianas da ambiência educativa. Ao se estabelecer Políticas de Educação, é importante que se considere o real, o concreto, o existente no mundo educativo.

A formação de educadores se constitui em necessidade urgente a ser objeto de reflexão, ação a ser cumprida com profundidade e extrema seriedade. Muitos educadores apresentam dificuldades no exercício de sua profissão, pois têm conhecimento teórico (apesar de que com lacunas...), mas a prática está distante de sua bagagem profissional. Dessa forma, o distanciamento da realidade escolar provoca situações de "não saber como ensinar".

Outro fator destacado é a ênfase excessiva no coletivo, que massifica identidades e leva à desvalorização das diferentes culturas. Já, a ênfase ao individualismo provoca o egoísmo e a solidão, tanto intelectual como pessoal.

Associado a esses enfoques, temos a evolução acelerada das ferramentas e dos conhecimentos do mundo do trabalho nos últimos anos, fator gerador da desatualização diária dos fazeres e saberes.

Nesse contexto de reflexões, Clarisse Leal nos diz que "tem gente que traduz a vida, reciclando-a". A vida, sem dúvida, é feita de escolhas. A cada dia, nos deparamos com momentos em que decisões nos são cobradas. O educador necessita, como profissional e ser humano, repensar seus caminhos e como enfrentar tantos questionamentos a serem respondidos.

A geração do "quer pronto" não é capaz de transformar de maneira positiva. Precisamos, pois, ter a clareza que todos têm suas razões próprias. Cabe-nos, assim, somar essas forças, refletindo que nem sempre há apenas o certo e o errado, mas o adequado.

O sentimento de "pertencer" é essencial para o trabalho de equipe. Como encontrá-lo? Respondendo à questão: em que eu "afino" com os outros de meu grupo de trabalho?

O maior "luxo" do séc. XXI não é ter bens materiais. Qual é, então? Precisamos saber o "porquê" estamos aqui e para que fazemos as coisas do mundo, ou seja, é a busca do sentido de viver. Mas, não nos basta apenas o porquê, necessitamos do *com,* do caminho a percorrer.

Clarisse Leal nos diz que "somos todos da mesma tribo". Mas têm pessoas que não se dão conta disso, se imaginando "especiais", ou outras, ainda "inferiores'. Seres humanos que ficam, em determinadas fases da vida, *embutidos* em si mesmos (palavra de Leal). Nascemos livres e, por vezes, nos encolhemos por medo de sofrer!

É importante que construamos um eixo em torno de nós, que nos oriente e nos dê autonomia. Talvez, um dos maiores desafios humanos é construir o autogoverno. Esse eixo pode vergar, segundo Leal, mas se tivermos um fazer ético, não teremos trabalho em reerguê-lo. Tudo pode e deve ser feito pelo nosso bem e felicidade, assim como pela comunidade, mas nunca, repito, nunca esquecendo a dignidade humana.

O mundo já foi dos fortes, hoje é dos ágeis. Mas não podemos ser ágeis, sem o respeito aos diferentes e a sua inclusão no mundo e sem o devido respeito à identidade social de nosso povo.

Durante o XIV Encontro Internacional de Educação e O Mercosul/Conesul e Países Associados – Desafio Político e Pedagógico (Buenos Aires/Argentina), muito se enfatizou a necessidade de uma educação que atenda a toda essa demanda de necessidades do povo latino-americano. Um dos problemas abordados foi a necessidade de se lutar pela educação gratuita e obrigatória da Educação Infantil ao Ensino Médio. Um povo educado, autônomo e que conhece a palavra dignidade, exercendo seu poder no cotidiano da existência, tem esperança no futuro e chances de "concretude" de seus sonhos.

Lilian Zieger
Presidente da ASSERS

SUMÁRIO

2004 – DESAFIO POLÍTICO E PEDAGÓGICO / 11

▶ O educador como elemento de transformação Social / 13

▶ Educação, afeto e espiritualidade / 16

▶ MESAS ESPECÍFICAS: EDUCAÇÃO INFANTIL / 21
– Aprender e Ensinar na Educação Infantil / 23
– Período de adaptação escolar na Educação Infantil / 25
– Um olhar para a Educação Infantil / 27
– Fios e desafios da avaliação na Educação Infantil / 29
– Educação física infantil: relatos de uma prática pedagógica com acadêmicos do curso de Pedagogia / 31

▶ MESAS ESPECÍFICAS: ENSINO SUPERIOR / 33
– NAD – Núcleo de Apoio aos Discentes do Centro Universitário Ritter dos Reis / 35
– O processo de formação de professores no Ensino Superior / 37

▶ MESAS ESPECÍFICAS: ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO / 39
– O papel do Supervisor de Ensino na democratização da gestão escolar / 41
– Supervisor de Ensino: um agente formador / 43
– Ação supervisora e orientadora: prática cotidiana em questão / 45

▶ MESAS ESPECÍFICAS: EXCLUSÃO SOCIAL / 47
– A dominação masculina reforçada pelos ditados populares gauchescos: fator de exclusão social na escola da fronteira riograndense / 49

▶ MESAS ESPECÍFICAS E INCLUSÃO SOCIAL / 51
– El reflejo de la sociedad em la escuela: violência entre escolares / 53
– La generaciòn de un ser estético: uma proposta de articulaciòn entre lo instrumental y lo valórico / 69
– La importancia de la comunicaciòn entre los componentes que participan em el proceso de enseñanza aprendizaje frente a um cambio educativo / 74
– Lenguaje constructivo entre familia y escuela: dos mundos de la vida escolar / 76
– Do jogo adaptado ao voleibol na 3ª idade / 82
– A diversidade na Educação / 83
– Redes de solidariedade e apoio à aprendizagem / 85

▶ MESAS ESPECÍFICAS: PROJETOS DE PESQUISA / 87
– Fatores geradores de conflitos na ambiência escolar / 89
– O imaginário social dos adultos a cerca da escola : faces e interfaces / 90

▶ MESAS ESPECÍFICAS: SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / 95
– Dançar Rock na escola / 97
– Os componentes curriculares e os compromissos com a história / 100
– Laboratório de aprendizagem do 3º ciclo: ressignificando a aprendizagem do adolescente / 102
– Integração de diferentes estratégias para ensinar matemática: um relato de experiência no ensino de equações do 1º grau / 104
– Adolescentes e processos identidários: um olhar para além da escola / 105

▶ MESAS ESPECÍFICAS: SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / 107
– Alfabetização: compromisso de todos / 109

– As escolinhas de handebol do Colégio Madre Imilda na abordagem crítico-superadora / 111
– Do escuro ao país das maravilhas: a prática do especialista na (re)construção da aprendizagem infantil / 113
– Encantando os finais de tarde: uma proposta de recreação escolar / 114
– O jogo na construção do saber e do social / 116
– Planeta água: saber cuidar...construindo um novo ethos / 118
– Suportamos o erro? Uma visão escolar / 119
– Uma proposta de movimento na zona rural / 121

▶ Mesas Específicas: Tecnologias e Experiências Pedagógicas / 123
– Inteligências más arrolladas em alumnos de segundos médios de colégios de Quilpué / 125
– As novas tecnologias e a Educação Especial / 127
– A Experiência do GEAH: práticas pedagógicas para interpretação e compreensão histórica experenciada / 129
– Formação Profissional Continuada e Educação à Distância: campo de atuação para entidades de educadores / 131
– Os audiovisuais na escola / 133

▶ Oficinas Pedagógicas / 135
– O antes, o durante e o depois do Projeto Político-Pedagógico / 137
– Trabalho compartilhado no ambiente escolar / 138
– Projeto de vida: Descobrir em nós mesmos novas maneiras de ser e transcender / 141
– A importância do livro em programas de responsabilidade social / 142
– Escolas de Educação Infantil e Empresas. Uma parceria que dá certo / 143
– Alfabetização / 145
– Trabalhando com projetos na Educação Infantil / 150
– O que é esquisito / 152
– Inter-relações, movimento, leitura e escrita: o universo da Educação Física Infantil / 154
– La Metodologia Natural e Integral: teoria pedagógica innovadora de la maestra uruguaya Cledia de Mello / 155

▶ Pôsteres / 157
– Desarrolho de la capacidad metacognitiva em estudiantes de pedagogia / 159
– Algumas contribuições relevantes do Orientador Educacional e da Equipe Diretiva na formação continuada de professores / 167
– Família e escola: indicadores a respeito da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem / 168
– Escolinhas desportivas do Colégio São José no Ensino Fundamental / 170
– Perfil ortográfico de uma turma de 4ª série, através do ditado balanciado de Sônia Moogen, versão 2004 / 172
– Fazendo história: os alunos vão às urnas / 173
– Alternativas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem baseadas no lúdico / 175
– O papel da escola e da família: a necessária sintonia entre os responsáveis pela educação das novas gerações / 177
– Supervisão Escolar: como e quem a faz hoje? / 179
– Um olhar no perfil e atuação da Coordenação Pedagógica / 180
– Projeto Construindo e cantando: a música como instrumento de alfabetização / 182
– Carta de Caxias do Sul / RS / 184

2005 – REENCANTANDO A AMBIÊNCIA EDUCATIVA / 185

▶ O sonho continua a ser reinventado / 187

▶ ASSERS: uma história palmeada a muitas mãos / 188

▶ Reencantando a ambiência educativa: cenas em construção / 189

Temáticas

▶ Educação Infantil / 193
– A Psicologia Social abrindo caminhos para a Educação para a Paz / 195
– Diálogos com professoras-alfabetizadoras: mitos, saberes e práticas no cotidiano da escola / 197

▶ Séries Iniciais do Ensino Fundamental / 199
– Percursos na construção dos saberes profissionais do alfabetizador de jovens e adultos / 201
– O processo de construção do conhecimento nas quintas-séries do Ensino Fundamental permeado pelas inter-relações afetivas e cognitivas professor-aluno / 203

▶ Séries Finais do Ensino Fundamental / 205
– O livro didático de Ciências e o ensino / 207
– O ensino de Ciências e a educação continuada de professores da rede pública municipal de Giruá-RS / 208

▶ Ensino Médio / 209
– Gestão Educacional Participativa: um estudo de suas implicações no desenvolvimento da consciência dos gestores, no Ensino Médio público na Bahia do Estado da Bahia / 211

▶ Educação à Distância / 213
– Una nueva propuesta de formación de profesores: los desafío de las TICS / 215
– As ferramentas do Ensino à distância auxiliando o processo educativo presencial / 216

▶ Ensino Superior / 217
– Construindo saberes e repensando práticas para a formação de docentes de ciências sociais na educação de jovens e adultos: uma experiência no curso de pedagogia da FURG / 219
– Avaliação Institucional no Ensino Superior a Distância / 221
– Ensino Superior de Enfermagem: saberes docentes e metodologias de aprendizagem / 222
– A globalização e a formação continuada dos professores de Administração / 223
– A formação de professores e ensino de Administração / 224

▶ Educação Especial / 225
– Classe Hospitalar: garantia de direito à educação / 227
– Integração da pessoa portadora de necessidades especiais no mercado de trabalho: primeiras considerações / 229

▶ Inclusão Escolar / 231
– Atividades que lograram sucesso no atendimento de alunos adolescentes com dificuldades de aprendizagem: experiências do Laboratório de Aprendizagem do 3º ciclo da EMEF Jean Piaget / 233

Oficinas Pedagógicas / 235
– De multiplica-dores para multiplic-amores: um desafio para educadores e educadoras que atuam em comunidades rurais / 237

Pôsteres / 239
– Sistema interativo de avaliação de ambientes e-learning / 241
– Introdução ao estudo da história da África e cultura afro-brasileira na perspectiva da Lei 10639/03 / 242
– Do escuro ao país das maravilhas: a pratica dos especialistas na (re)construção da aprendizagem infantil / 244

▶ Carta de Buenos Aires / 245

XIII ENCONTRO INTERNACIONAL
A EDUCAÇÃO E O MERCOSUL/CONESUL
E PAÍSES ASSOCIADOS

2004

DESAFIO POLÍTICO E PEDAGÓGICO

Diretoria da ASSERS 2004

Presidente: Lilian Zieger
1ª Vice-presidente: Ione Zaleti Dias da Silva
2ª Vice-presidente: Zélia Dias Martins
1ª Secretária: Ester Shirlei Gonçalves
2º Secretário: Gládis Menezes
1ª Tesoureira: Josiane Lesnik
2ª Tesoureira: Nersa M. Bonacheski Carpes

Conselho Deliberativo
Adília Barreto, Anna Helena L. de Oliveira,
Vilma Piazza Schiffner, Gasparina Otília Leal Paz,
Leci Teresinha da Costa, Rosane Quiroga Denardi,
Rosemari D. Reinhardt, Ivone Carvalho Martins, José Adílson Antunes.

Conselho Fiscal
Pedro Luiz Stieler (Presidente)
Deise Rodrigues, Fabiane Silveira da Silva, Íris do Espírito Santo Abrahão,
José Antônio Pêgas Henriques, Liliane Medeiros, Maria Leoni Sauter Hennemann,
Marlova Maria Martini, Padilha Pires, Valdmir Pechanski,
Yolanda Pereira Morel.

Departamento de Eventos
Neuza Denardi

Revista Pedagógica Espaço Inovação
Angelita Brasil (Diretora Executiva)

O EDUCADOR COMO ELEMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Hamilton Werneck

Quando entendemos a identidade do sujeito como sendo sociológica, preenchendo o espaço interior e exterior e fazendo uma ligação entre o mundo pessoal e o mundo público, duas coisas acontecem: primeiro, nós nos projetamos no mundo cultural; segundo, o mundo cultural passa a fazer parte de nós mesmos.

A escola que assim pensa terá um bom parâmetro para rever seus conceitos de convivência por entender o sujeito muito diverso daquele individual e centrado do iluminismo.

É bastante fácil identificar uma escola que não lida bem com essa situação: basta ouvir as pessoas que insistem em fazer uma dicotomia, afirmando ser "lá fora", longe do ambiente da escola, um mundo diferente deste, de "dentro da escola", onde a convivência está organizada em função de normas que não se adaptam à vida real.

Esta escola terá problemas. Será inevitável. Pergunta-se onde a criança vive mais tempo e ela responderá que é fora da escola. Então, se a escola não levar em conta a concepção sociológica do sujeito estará desenvolvendo uma preparação para que vida? A vida "cá de dentro" onde ele viverá menos tempo? É por isso que os educandos dão pouco valor à escola e à educação que estão recebendo.

Como se vê, mais uma vez neste capítulo de nossas reflexões percebe-se que a questão "disciplinar" ou da convivência é bem anterior às normas traçadas.

A melhor maneira e a instância que uma escola tem para encaminhar com êxito essa questão será seu projeto pedagógico que alguns, entre eles o professor Vasco Moretto, preferem chamar de projeto pedagógico porque, o pedagógico, obrigatoriamente incluirá o político. Será nessa instância de ampla consulta que a escola conhecerá melhor os pais e os alunos mesmos.

Não podemos informar sobre democracia sem termos conhecimento dela. Conhecer a democracia inclui vivência do processo democrático. Não haverá melhor vivência que aquela que considerar os aspectos que são de fora e de dentro do sujeito.

Para começar, a escola precisa estar atenta aos aspectos de fora que convivem com ela. Considera a cantina, por exemplo. Mesmo que a cantina seja dirigida pela própria escola. Este local melhor retrata uma contradição que derruba a autoridade das normas de convivência: fala-se de uma boa alimentação, condena-se uma série de industrializados e, escancara-se à venda de todos eles na cantina da escola.

Por ai se vê o choque do que é interno com o que é externo. Ou se ajustam esses pontos ou o educando terá muitas dúvidas para entender as normas de convivência e o mediador poderá ficar sem parâmetros para mediar.

Outras questões muito simples e práticas precisam ser consideradas mesmo que contrariem as normas estabelecidas. O "externo" de que estamos falando envolve aquilo que é "externo" à família. Exemplo: muita chuva, trânsito engarrafado, falta da empregada, falta de energia elétrica, greves de transporte e tudo o que a cidade oferece como elemento alheio à escola e que, no momento em que ocorre, passa a ser parte integrante dela e não pode ser deixado de lado.

Portanto não teremos convivência boa se uma escola quiser que seus educandos e respectivos responsáveis assinem um contrato onde devem aceitar tudo o que a escola estabelece de sua parte, de seu âmbito interno, enquanto instituição, sem levar em conta as outras partes.

Se a boa convivência não consegue, ao mesmo tempo, atender a todas as diferenças desejadas pelas famílias dos educandos, uma escola mandonista não estará oportunizando um bom aprendizado para lidar com a sociedade democrática. É absolutamente necessário interagir para que a educação seja preservada, mormente numa época em que todos estão tendendo a aprender com todos.

Um educador de mente aberta conviverá com essa complexidade e considerará os valores de co-

municação dos saberes provenientes de seus alunos, mesmo sendo originários do interior do país e de classes sociais menos favorecidas.

Continuo afirmando que os educadores precisam continuar a aprender, caso contrário não será mais possível ler o mundo e as pessoas numa sociedade em transformação.

Defendendo valores perenes ou não precisamos perceber que o sujeito da pós-modernidade não tem uma identidade fixa. Tentar fixá-la será uma luta inglória, uma guerra contínua que colocará a escola como um lugar antipático diante dos educandos. Não será difícil, nessas circunstâncias, encontrarmos educadores desiludidos e com vontade de deixar a profissão.

Vivemos o provisório, o variável e o problemático. A identidade na visão de Stuart Hall é "uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam".

A definição, na pós-modernidade, da questão da identidade é muito mais histórica que biológica. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (Hall, 1990).

A situação do indivíduo e da escola é tão antagônica que se torna difícil entender o diálogo entre essas duas partes.

É verdade. Para quem está ainda imbuído de uma história marcada pelo positivismo ou pelo historicismo ou pelo determinismo marxista ficará perdido. A escola estará buscando uma linearidade de comportamentos diante de um mundo organizado em grandes redes formadas por indivíduos com identidades variadas no tempo e no lugar. Não nego, em momento algum, a grande dificuldade de se educar na pós-modernidade. Creio que, aceitando-a como dado histórico na visão da escola francesa: "Écoles des analles", teremos maiores possibilidades de acerto. A visão histórica dessa escola surgiu na França de 1929 e dura até nossos dias. Ela permite uma visão da história diante da história-problema e não da história que o "Estado" deseja transformar em oficial.

Em conseqüência, uma escola para enfrentar a pós-modernidade com sujeitos em contínuas transformações em sua identidade precisa ser dialética. Não dialética enquanto reafirma a oposição dos contrários conforme a interpretação clássica de Hegel, mas uma dialética que percebe o prefixo "dia" cujo significado é "através de".

Então, assim dialogando e implantando a dialogicidade entre seus muros, de modo freiriano, considerando a complexidade, de modo morriniano, ela terá reunido elementos fundamentais para compreender os tempos, rever valores e ajustá-los à realidade pós-moderna.

Os valores, reestruturados ou não, porém, fruto dessa dialogicidade, serão parte integrante do conjunto de normas de convivência capazes de serem lidas tanto por parte da escola, como por parte dos educandos e seus familiares.

Tudo isso me parece muito diferente de tentar resolver as coisas tratando os alunos como "clientes" e os responsáveis como extensão dessa clientela. Assim agem as escolas destituídas de valores e que não querem perder tempo com o diálogo, até custoso, entre passado e presente, antevendo o futuro.

No entanto se a escola escolher a aplicação e o desenvolvimento de normas de convivência que foram excelentes no passado, sem um diálogo com o presente, ela sequer será compreendida. Como conseqüência os educandos ali permanecem enquanto ela conseguir passar instrução, dentro do mais tradicional instrucionismo. No dia em que o educando encontrar uma escola que substitua o instrucionismo da anterior ele muda de endereço. Isso explica a grande perda de alunos em algumas escolas.

Mas, parece evidente que as instituições puramente instrucionistas também perdem alunos por causa da concorrência do mercado educacional, então, quais estariam mais seguras? Estariam seguras aquelas que, além de instruir, possibilitam o desenvolvimento do conhecimento, permitem que as pessoas desenvolvam a afetividade dentro de suas paredes e dialogam com todos, o mais possível, para se adequar aos tempos históricos com todos os reveses que ele apresenta.

Então, valores novos serão estruturados e farão parte da mística da escola e isso, sem dúvida, permitirá a renovação de muitas matrículas que poderiam estar perdidas.

Resta, ainda, uma questão: e quando as famílias dos educandos escolhem uma escola com determinado perfil muito próximo de suas crenças e valores e desejam passar para os filhos uma determinada linha de conduta? Como fica, nesse caso, a questão da convivência quando os educandos começarem a questionar as ações educativas e as normas existentes? Tudo seria considerado indisciplina e, rigidamente, o valor seria mantido?

Quando falamos em diálogo estamos nos referindo a um diálogo aberto de todos com todos. A família precisa dialogar com os filhos, a escola com as famílias e, todos, com a sociedade. Caso contrário, em pouco tempo, os pais não compreenderão os filhos. A convivência será representada por momentos de aceitação e revolta, sem diálogo. A resultante poderá ser e, a realidade mostra que já existe, a quebra dos muros cartesianos que separam a escola da família, a família da sociedade e os filhos, desesperados serão a presa fácil dos piores contra-valores da pós-modernidade.

Valerá, então, a música The Wall do conjunto Pink Floyd:

"Nós não precisamos de educação alguma; nós não precisamos de controle do pensamento... hei, professores, deixem seus alunos sozinhos..."

Resta ainda uma última trincheira para considerar: o fundamentalismo. Se a escola e a família escolherem esse caminho estará deixando de lado o diálogo. Um dia os muros serão arrebentados pelos filhos e não sei quantos educadores sobrarão para contar a história. O fundamentalismo é capaz de eliminar toda e qualquer possibilidade de diálogo e convivência. Ele não respeita o outro, ele é a própria imposição.

EDUCAÇÃO, AFETO E ESPIRITUALIDADE

Jorge Trevisol

Apesar de todo avanço técnico e da modernização da sociedade atual, constata-se uma visível insatisfação geral na humanidade. São muitos os sinais e os vestígios que denotam esse mal-estar vigente. No campo individual cresce o índice de depressão, insuficiência de sentido da vida, pouca noção e importância do valor da vida, fechamento do indivíduo sobre si mesmo, vivência superficial, enfim, contentamento com horizontes de pouca amplitude. No campo social, esbarramos continuamente com os vícios – inclusive, parecendo já absorvidos, no sentido de não incomodar mais tanto -, da desigualdade econômica, do racismo, da competição, gerando violência, permissividade, falta de valores que levem em conta o outro e o futuro da humanidade e do planeta. No âmbito religioso, é visível a perda de parâmetros considerados seguros e, o esvaziamento das instituições religiosas e da própria religião. Tudo isso vem acompanhado, por outro lado, de uma busca incessante de espiritualidade por parte das pessoas, individualmente, mas sem direção, como que a conta-gotas e migalhas, de forma confusa e até, por vezes, desesperada. Para tudo aquilo que parece trazer uma possível resposta incomum às perguntas não contempladas é que as pessoas se voltam com facilidade. Eis talvez a razão pela qual há uma fácil idealização de certos grupos religiosos, filosofias, partidos políticos, pessoas, que se apresentam como possível saída desta insatisfação emergente.

Percebe-se um desequilíbrio visivelmente sentido que afeta o ser humano e as culturas de todo o planeta, que gera insegurança em relação ao futuro: o pânico da destruição, provenientes de uma possível guerra química ou bacteriológica; a possibilidade de vir a faltar ar e água sobre a terra; o medo das epidemias que podem destruir uma nação inteira em pouco tempo. Sem pensar na fome, na violência que atinge principalmente as famílias, a juventude, as crianças e os indefesos.

Conseqüentemente, as pessoas parecem organizar-se de forma a proteger-se, para não perecer, e aproveitar no máximo o imediato que se apresenta como possível escapatória ao tédio da mesmice das coisas e da vida cotidianamente repetitiva. Contentam-se com o essencial para sobreviver, e com o imediato, perdendo, assim, a possibilidade de desenvolver a capacidade criadora em vista do progresso e do aprimoramento cultural da humanidade em marcha. Como quadro final temos uma humanidade sem brilho, pouco confiante, sem muita audácia e bem pouco feliz, por estar demasiadamente centrada sobre si mesma. O nível qualitativo humano, assim, mantém-se baixo, pois os caminhos percorridos, na tentativa de responder às questões fundamentais da vida e do seu sentido dão retornos, normalmente, insuficientes. As respostas colhidas parecem não tocar o âmago e, por isso, não solucionam as perguntas antropológicas fundamentais do ser humano que se encontrou fadado a ser ele parte daqueles que deveriam estar presentes no planeta numa passagem de milênio tão rica e tão desafiadora como é esta desse tempo.

Logicamente, temos também grandes esperanças: muitas pessoas e grupos de maior sensibilidade e consciência estão em busca de referenciais condizente, que sirvam de interpretação dos fenômenos com maior significação. E já temos bons frutos colhidos até aqui: através da pesquisa, da reflexão e da vivência se está chegando a uma maior aproximação entre ciência e espiritualidade, entre razão e criatividade intuitiva, entre vida e além-vida.

Com certeza, não é de nosso interesse fazer apologia do tédio, da depressão, ou daquele lado mais obscuro da humanidade. Seria demasiada cegueira não perceber quanto à humanidade cresceu nestes últimos tempos, talvez nunca temos avançado tanto como agora em termos de conhecimento científico, técnica, intercomunicação mundial, com informações à beça, inclusive, na busca do significado da vida e do aprender a viver bem. O que nos interessa é ilustrar a insatisfação que entremeia tudo isso e que tem seu esconderijo no âmago mais profundo do coração humano. Pois, afinal de contas, já temos visto que, sempre que a humanidade tem percorrido caminhos insuficientes de significado, a repercussão, em última análise, recaiu sobre o indivíduo, no seu modo de sentir a vida, no jeito como ele se sentiu envolvido no processo, na medida

em que ele consciente ou inconscientemente foi atingido pelos eventos históricos vividos pela humanidade inteira. E disso bem sabemos: as perguntas existenciais básicas do ser humano só são desencadeadas e respondidas no mais íntimo da solidão de cada um. Aliás, o mundo da humanidade é a interioridade do ser humano que, depois, no coletivo, toma também um corpo social e histórico mais amplo. Mas este já é um outro palco.

Na verdade, o mundo externo e seus acontecimentos, normalmente, funcionam como causa precipitante do que há de mais profundo no ser humano, tanto para crescer ou para declinar, isso a psicologia cansou de mostrar. No fundo do indivíduo há como que uma sede de experiências que garanta e confirme o significado de si mesmo. Sempre que algo, no processo histórico da humanidade, se distanciar deste verso único, será alarmada uma insatisfação no ser humano, maior ou menor, dependendo do grau de distanciamento e, da importância que isso tem para o existir pleno. Por exemplo, o que importa que a técnica avance, que a comunicação global esteja cada vez mais aprimorada, se o ser humano como tal for esquecido ou excluído? Se ele não se sentir parte e participante deste processo, sentindo-se isolado e insignificante, ele será ferido na sua estima, no seu afeto, na sua relação, enfim, há uma sensação de perda de dignidade, como se ele afundasse no anonimato. Então, surge a raiva, a depressão, a indignação, que pode tornar-se agressividade ou passividade, destrutividade ou indiferença. Eis a resposta dada ao externo em troca do que recebera. Resultado: a humanidade desce no seu nível de qualidade: não há crescimento humano. Vale também o contrário: um mundo externo enaltecedor e enriquecedor da vida humana só vão acrescentar o nível qualitativo da humanidade a caminho.

A dupla face do mesmo fenômeno

O grande problema, logicamente, não está na crise em si, que a humanidade vem passando. Não é a crise que causa angústia, mas as soluções insuficientes que lhe são oferecidas. Quando não se questiona mais certos princípios, considerando-os como eternos ou indubitáveis, alicerçados na única justificativa de que "sempre foi assim" – quase como se fossem dogmáticos –, se cristaliza um esquema ao qual se recorre constantemente na necessidade de significado, obtendo, no entanto, uma resposta somente paliativa ao problema. Isto é, sempre que as razões não forem conscientes e lúcidas haverá uma boa margem de probabilidade de que a resposta seja automática, distorcida, vazia e insatisfatória. As teorias das motivações humanas inconscientes no-lo revelam. Talvez seja isso também que Edgar Morin nos queira dizer ao acentuar que todo conhecimento deve levar em conta a possibilidade do erro e da ilusão, frutos da cegueira do próprio conhecimento, à qual o ser humano está continuamente exposto[1]. No entanto, ninguém fica isento de dar uma explicação a si mesmo, ao seu interior, e nem consegue deixar de tomar uma postura perante toda esta situação de mudança, de crise ou desequilíbrio que a humanidade vem passando.

Essas posturas, que são de ordem mais inconsciente, polarizam, ora para o lado passivo, ora para o ativo. No pólo passivo se encontra aquela porção de humanidade assolada pela depressão, normalmente de mãos dadas com a doença moderna do estresse. No lado ativo, encontramos a outra face da humanidade, também muito inconsciente, a da grandiosidade, do estrelismo e do superativismo, mais propriamente, do narcisismo. Estas posturas são consideradas insuficientes, pois, na verdade, ambas negam a realidade ou respondem a ela de forma muito inadequado. Afinal, os primeiros dizem que o mundo é demasiadamente pesado para ser vivido e transformado, os últimos agem como se fossem o motor imóvel, que tudo move, sem se deixar atingir por nenhuma força anterior e maior.

---

[1] MORIN, E.. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.* São Paulo: Cortez Editora, 2002.

Uma questão de paradigma

Todo fenômeno é entendido por alguém a partir de uma visão de mundo. Nunca deixou de ser assim com os fenômenos da história. A mundividência[2] sempre precedeu qualquer pesquisa científica. Toda visão científica tem sua âncora em um paradigma bem definido. No entanto, qualquer visão de mundo ou qualquer paradigma é relativo, não podendo ser confundido como a verdade sobre a realidade. Considerar a realidade a partir de sua descrição é o maior erro que se possa cometer[3].

O que é um paradigma? Brevemente, ele pode ser definido como um modelo amplo e geral, uma teoria com um método, uma lente de visão abrangente, um mapa de leitura, um set de pressupostos.

Neste sentido, um paradigma tanto pode favorecer a compreensão de mundo como também dificultar novas compreensões. Portanto, ele é susceptível a modificações e, inclusive, a refutações. É quando se diz que um paradigma pode estar em crise. Quando é que ele entra em crise? Quando ele "não consegue explicar ou facilitar a resolução dos problemas, quando surgem resultados diferentes e inesperados em novas pesquisas e esses resultados são confirmados pela repetição de experimentos".[4] Na crise, necessariamente, surge a exigência de uma reavaliação de todas as velhas teorias, as quais não serão consideradas erradas, mas se mostrarão insuficientes. Há um novo paradigma que começa a entrar, que promete oferecer soluções para alguns problemas cruciais que o outro parecia já não mais contemplar.

O paradigma desgastado

Muitos autores consideram já estarmos numa época em que, depois de um longo período de vigência, o paradigma newtoniano-cartesiano começa a tornar-se insuficiente para interpretar certos fenômenos, e visto criticamente como responsável, em grande parte, pelo surgimento de uma série de outros fenômenos, como aqueles que apontamos no capítulo primeiro. Os pontos mais criticados são: o seu caráter mecanicista e racionalista e, o método científico como única fonte válida de conhecimento. Conseqüentemente, surgem os reducionismos, a fragmentação da realidade, a aceitação pacífica de idéias de separação, divisão, luta, competição, compartimentação de conteúdos e profissões, uma concepção materialista da realidade, idéias de posse, domínio, poder, exploração de tudo, sem levar em conta os outros, as culturas, o planeta e o futuro do universo como um todo. Tudo isso favorecido por uma grande ilusão do ser humano: a de ser capaz de construir a própria felicidade, ludibriado pela sensação imediata de conforto conseguido através da obtenção de coisas consideradas importantes e com um poder mágico, quase que de imortalidade.

O velho paradigma e a consciência

O velho paradigma garantiu o sucesso da supremacia da ciência sobre a matéria: a ciência viu-se em poder de contestar as questões da mente ou do espírito, o outro lado do dualismo cartesiano, o principio do monismo materialista[5]. Este princípio afirma que tudo no mundo é matéria, inclusive a mente e a consciência. Em conseqüência a este, vem acrescentar-se um outro princípio: o epifenomenalismo. É o princípio pelo qual "todos os fenômenos mentais podem ser explicados como sendo epifenômenos, ou seja, fenômenos secundários da matéria, através de uma redução apropriada a condições físicas prévias"[6].

---

[2] Terminologia usada para significar o mesmo que paradigma, em: PEREIRA, I. L. P. e HANNAS, M. L., Educação com Consciência. Vol. I: Fundamentos para uma nova abordagem pedagógica. São Paulo: Editora Gente, 2000.
[3] Idem, p. 38.
[4] PEREIRA, I. L. P. e HANNAS, M. L., Educação com Consciência, p. 39.
[5] Monismo = filosofia que postula que mente e cérebro pertencem à mesma realidade (Cf. GOSWAMI, A., O universo autoconsciente – como a consciência cria o mundo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2001, p. 322). A filosofia como Materialista aqui é entendida no sentido mais antigo, que pressupõe que a matéria (átomos, partículas elementares, vácuo quântico...) constitui a única realidade consistente; todos os outros fenômenos são derivações secundárias dela (Cf. BOFF, L., Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 24).

Partindo destes princípios, que encorpam, como base filosófica da realidade, o realismo materialista – e, portanto, excluem inteiramente os fenômenos subjetivos -, não há propriamente um espaço para a Consciência. Uma vez que é difícil separar mente e Consciência de matéria, essa passa a ser considerada como sendo apenas uma propriedade ou um grupo de propriedades do cérebro[7].

A exigência de um novo paradigma

Tudo isso nos vem dizer que o velho paradigma parece nos ajudar muito pouco a conhecer o fenômeno da Consciência humana e a implicância desta sobre o ser humano e a idéia de pessoa ampliada. Para isso, se faz necessário um novo paradigma que abarque a complexidade da vida do ser humano e do universo. Este paradigma precisa contemplar tanto o aspecto objetivo-concreto da realidade, quanto aquele subjetivo que, entre outras, envolve as questões da Consciência e do Espírito.

A teoria quântica com o modelo holográfico pôs em questão, testou e abandonou certas suposições dadas por inquestionáveis no velho paradigma cartesiano-newtoniano, como: a objetividade forte, o determinismo causal, a localidade, o materialismo e o epifenomenalismo[8]. Daqui surgem elementos para um possível discurso sobre a Consciência.

As teorias científicas construídas sobre evidências da física quântica, inclusive da biologia e da psicologia transpessoal, abrem caminhos de inclusão, nas concepções teóricas, além da realidade causal, uma realidade acausal.

Para David Bohm, existem duas espécies de ordem no universo: uma, explicada, a que corresponde ao mundo material em que vivemos, onde existe causalidade, espaço e tempo tridimensional. Mas há uma outra, implicada, por detrás dessa, fora do tempo, não local e não causal.[9]

O biólogo Rupert Sheldrake mostra em suas experiências que além dos campos energéticos conhecidos pela ciência, como o gravitacional e o eletromagnético, a natureza possui também campos morfogenéticos, os quais são invisíveis estruturas organizadoras que têm a força de organizar diversas formas do universo inclusive, podendo explicar o comportamento delas. Semelhante ao que se entende por inconsciente coletivo de Jung, o campo morfogenéticos contêm a soma de toda a história e de toda a evolução. A teoria de Sheldrake supõe que estruturas similares podem estar em comunicação, no espaço e no tempo, através de seus campos morfogenéticos.[10]

O antropólogo Teilhard de Chardin, no seu linguajar de filósofo e paleontólogo, mostra que através do "passo da reflexão" entra-se no âmbito que está além das esferas geológica e biológica, pertencentes, portanto, ao não-reflexivo, para a noosfera (esfera do espírito), na qual estão inscritos todos os programas do universo, inclusive os pensamentos, e é o nível mais alto de organização de complexidade-consciência[11].

Nessa mesma ótica, autores como Nicolescu[12] e Prigogine[13] mostram que existem noções diferentes de tempo, cuja noção de realidade também muda quando esse tempo aparece. Para Nicolescu a mudança de tempo está ligada à mudança do nível macrofísico ao microfísico de realidade. Para Prigogine, a mudança de noção de tempo está ligada à mudança de estruturas simples a mudanças mais complexas. Sua teoria sobre

---

[6] GOSWAMI, A., O universo autoconsciente, p. 37.
[7] Idem, 36 e 37.
[8] GOSWAMI, A., O universo autoconsciente, pp. 69-70.
[9] BOHM, D., Wholeness and the implicate order. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.
[10] SHELDRAKE, R., O Renascimento da Natureza. São Paulo: Cultrix, 1993. Veja-se também em SHELDRAKE, R. & BOHN, D., Morphogenetic Fields and Implicate Order: a Conversation. Re-Vision, n. 5, 1980.
[11] CHARDIN, T., O Fenômeno Humano. São Paulo: Cultrix, 2001, 5ª.ed. A Lei de Complexidade-Consciência: é um termo especificamente tilhardiano para significar "o parâmetro do conjunto da Evolução que permite avaliar cada etapa do processo evolutivo de acordo com dois fatores estreita e mutuamente correlatos: o grau de Complexidade, quer dizer de interligação"orgânica" entre elementos cada vez mais numerosos, e o grau de Consciência, isto é, de interioridade, de psique, de centreidade emersas"(p. 287).
[12] NICOLESCU, B., O Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 2001.
[13] PRIGOGINE, I., El nacimiento del tiempo. Buenos Ayres: Tusquets, 1991.

estruturas dissipativas, nos diz que os fenômenos irreversíveis conduzem a novas estruturas, e no momento em que estas estruturas aparecem por causa da irreversibilidade, muda também a visão de tempo: há uma outra ordem temporal.

No físico romeno Basarab Nicolescu, encontramos uma base extremamente fundamental para o que estamos dizendo: a lógica do Terceiro Incluído. É uma idéia que ele foi buscar em Lupasco, adaptando-a para uma reflexão de universalidade. Segundo esta lógica - ao contrário da lógica mecanicista onde A é diferente de não-A, e não existe um terceiro termo T - é possível que, num outro nível mais complexo de realidade, pares de opostos possam ser observados como integrantes de uma totalidade[14].

Cada um, de maneira e linguagem diferentes, estes autores favorecem a possibilidade de uma compreensão maior de ser humano e seus valores a partir da Consciência por engendrarem em suas teorias a existência de níveis diferentes de Realidade, e conseqüentemente, de níveis diferentes de conhecimento, assim como de valores. Pois como ainda nos diz Nicolescu: "A ciência sem consciência é a ruína do ser humano, mas a consciência sem ciência também é sua ruína. A responsabilidade da autotranscendência – nossa responsabilidade – é o terceiro incluído que une ciência e consciência"[15], ou ciência e espiritualidade.

Conclusão

A questão dos valores é uma questão de qualidade de humanidade. Isso precisa ser visto sob a ótica da Consciência. Pois, níveis de consciência têm intima relação com níveis de visão e compreensão da realidade e, conseqüentemente, cada nível de consciência terá seus níveis de valores diferentes, uma vez que cada indivíduo percebe do "lugar consciente" onde se encontra.

Somente um paradigma diferente, abrangente, holístico, integralista será capaz de abarcar todos os âmbitos da experiência humana, inclusive aquelas originadas dos níveis mais altos de humanidade, que somente são alcançados a partir de percepções mais sutis. Os níveis mais baixos de realidade são mais facilmente percebidos através dos cinco sentidos. Quando queremos ir para níveis mais altos precisamos passar pelos portais da arte, da estética, para, depois, entrar no nível espiritual e místico. Os níveis mais baixos de consciência percebem mais facilmente as experiências materializadas, quantificáveis, razão da competitividade e conseqüentemente da luta e às vezes, de tensão acirrada. Os níveis mais sutis percebem a sutileza da realidade, onde não há competição: não há luta pelo espaço e pela apropriação. Tudo contribui para a qualidade do todo. Daí nascem às atitudes de tolerância, de compaixão e compreensão, inclusive, da incompreensão, pois, somente os níveis mais altos de humanidade podem compreender os níveis mais baixos, uma vez que o que transcende também inclui os níveis anteriores. Assim, níveis de valores estão intimamente ligados com níveis de humanidade e, estes, com níveis de Consciência. Para isso, faz-se necessário uma pedagogia da consciência: aquela intervenção despertadora do ser humano, acordando-o da sonolência da inconsciência. Dessa maneira serão alcançadas experiências humanas que, por sua vez, se expressarão em atitudes humanas qualitativamente, também de alto nível.

---

[14] NICOLESCU, B., *O Manifesto da Transdisciplinaridade*, p. 36.
[15] Idem, p. 82.

Mesas Específicas

EDUCAÇÃO INFANTIL

APRENDER E ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sonia Becker

Em Gravataí a Educação Infantil é considerada parte integrante e fundamental para a construção do conhecimento da criança. A partir de 1996 a Educação Infantil no município passa a fazer parte da educação escolar e a ter um tratamento diferenciado, cumprindo aquilo que a Constituição Federal estabelece em seu artigo 208, inciso IV: "O atendimento em creches e pré-escolas, que é faixa específica da educação infantil, é direito das crianças, das famílias e um dever do estado".

Conforme a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases) a Educação Infantil hoje é considerada a educação básica para o Ensino Fundamental, adquirindo assim um olhar diferenciando as crianças de 0 a 6 anos. É nessa faixa etária, que a criança constrói a base da sua estrutura cognitiva e começa a desenvolver suas habilidades e potencialidades. Neste sentido os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) deixaram de ser apenas locais de assistencialismo e desenvolvimento biológico tornando-se ambientes ricos em experiências, com vivências significativas e aprendizagens através de atividades lúdicas.

Assim a Secretaria Municipal de Educação, em 2003, instituiu o projeto Redes de Solidariedade e Apoio à Aprendizagem tendo como um de seus eixos um programa voltado a ampliar e fortalecer a aprendizagem através de parcerias para garantir o acesso universal a uma Educação Infantil de qualidade, à formação profissional e à assessoria pedagógica, que é um projeto pioneiro.

Este projeto visa a formação continuada das atendentes proporcionando um trabalho pedagógico ativo e de crescente qualidade dentro dos CMEI's. hoje contamos com três assessoras pedagógicas responsáveis conjuntamente por seis Centros de Educação Infantil. Para garantir a efetivação deste trabalho os profissionais que atuam diretamente com as crianças devem buscar firmação constante e especializada, para assim priorizar as necessidades da mesma. As formações continuadas objetivam a melhoria do exercício funcional através da valorização profissional, buscando novos tempos e espaços durante a jornada de trabalho, sendo uma das ações desencadeadas pela mantenedora, a fim de construir novas aprendizagens.

Na Educação Infantil, em 2004, as formações são realizadas mensalmente com as diretoras e atendentes substitutas dos CMEI's e em intervenções diretas nas Creches Comunitárias. Para efetivação desta prática e Secretaria Municipal de educação está desenvolvendo grandes projetos na área da Educação Infantil. Como o projeto "Aprender e Ensinar na Educação Infantil", que tem como público alvo os CMEI's, as Creches Comunitárias e as pré-escolas municipais por meio de uma metodologia dialógica e problematizadora que busca verificar através das assessorias semanais, como se constitui e são encaminhadas situações relativas ao dia-a-dia nestas instituições, além de fornecer formação continuada específica aos professores da rede municipal de ensino da rede municipal de Gravataí. Tal projeto abrange, também, as assessorias de Educação Física/Psicomotora, na qual os estagiários atuam diretamente nos CMEI's, desenvolvendo uma vez por semana atividades recreativas com as crianças.

Outro projeto desenvolvido pela secretaria tem como título à "Busca Coletiva pela Reconstrução Dialógica, Reflexiva e Crítica de Significados" que visa dar continuidade ao trabalho realizado em 2003, buscando qualificar o fazer cotidiano do cuidar e educar através de assessoria com monitoras na área de pedagogia/Educação Infantil. A metodologia compõe-se em encontros, palestras, seminários, oficinas, proporcionando assim, a troca de experiências e reflexão acerca das práticas educativas.

Por fim, o cuidado e a educação devem estar intrinsecamente unidos, visando o desenvolvimento integral do aluno, sua vivência cultural em interação das instituições com as crianças e as famílias sobre as questões que envolvem as aprendizagens para, assim, se dar à construção de significados e de seus novos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVES: criança – cuidar – educar

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil - Gostosuras e bobices.* São Paulo: editora Scipione, 1997.

ARANHA, Mª Lúcia de Arruda e MARTINS, Mª Helena Pires. *Temas de Filosofia.* São Paulo: Moderna, 1998.

Cadernos de textos. Promoção UFRGS/PROPREXT/FACED/POA

CAMPOS, Mª Malta, ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil.* São Paulo: editora Cortez, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Ética e violência.* 1998

CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis K. *Educaçâo Infantil - Pra que te quero?* Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ECA – *Estatuto da Criança e do Adolescente* - Lei nº 8069/90.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo.* Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1999.

LDBEN 9394/96

Resolução 246/99

Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil. *Volume Introdução.* Brasília: MEC, 2004.

Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Volume II. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental.

Teses do II Congresso de Educação de Gravataí

URIES, Rheta de e ZAN, Betty. *A ética na educação infantil - O ambiente sócio-moral na escola.*

PERÍODO DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane Kiss de Souza

Em uma pesquisa teórica e de campo, no curso de Pós-Graduação em nível de especialização, sobre Adaptação da Criança na Educação Infantil sob Enfoque Psicopedagógico, almejava-se a busca de respostas para indagações como: Por que a criança na idade de zero a três anos chora tanto no período de adaptação? O por que da criança de quatro a seis anos dificilmente chora no período de adaptação escolar, e, quando ocorre, são casos raros? Mesmo aplicando planos de adaptação nos berçários e nos maternais exatamente iguais os aplicados na pré-escola, as crianças pequenas continuam chorando? Por que de algumas crianças apresentarem na primeira série dificuldades em se separar de seu responsável, chorando muito?

Na pesquisa de campo, realizada em vários estabelecimentos, tanto em creches e pré-escolas privadas como públicas, foi constatado nos dados coletados que os profissionais das creches, em geral, não eram habilitados para a Educação Infantil, assim, não sabendo como agir, diante das reações das crianças no período de adaptação escolar deixavam a criança chorar até cansar, isto é, ser vencida pelo esgotamento físico. Muitos profissionais, com esta atitude esperavam o dia em que os responsáveis desistissem da permanência de seu filho na creche (motivo: a superlotação nas creches, pelo não cumprimento da legislação quanto ao número de alunos por educador), não havendo por parte destes profissionais a preocupação com os possíveis traumas ou conseqüências para as aprendizagens posteriores, apenas em diminuir o número de alunos.

Já nas pré-escolas, todos os entrevistados eram habilitados em cursos de qualificação profissional para a educação pré-escolar. Muitos colocavam em prática o plano de adaptação escolar a seguir: Na primeira semana, com reunião para pais, seguido de entrevista individual. Na segunda semana, iniciando as atividades com as crianças, as quais eram divididas em cinco grupos, com horário de uma a duas horas. A cada dia da semana soma-se um novo grupo, assim no quinto dia, reuniam-se todos. Na terceira semana, se ampliava o tempo para o horário normal. As mães permanecendo no pátio da escola quando necessário, em caso da criança chorar, ficando combinado que devem sempre estar esperando a criança na hora da saída. Este plano é considerado, segundo DROUET (1995), um dos métodos mais usados na pré-escola. De forma semelhante, RIZZO (1992), aponta como outro plano eficiente, também colocado em prática por alguns entrevistados, um plano que determina horários e permanência da criança na escola, dividindo o grupo em duas turmas, cada turma permanecendo metade do horário da tarde, durante os primeiros três dias, no quarto dia se juntam as duas turmas e permanecem três horas, no quinto dia horário integral com todos, a mãe, se preciso for, fica no hall.

Na pesquisa teórica, foi abordada questão como: histórico das finalidades das creches e pré-escolas no país por décadas, possíveis conseqüências de uma adaptação conflituosa para as futuras aprendizagens da criança, o papel do psicopedagogo, como integrante da equipe multiprofissional das mantenedoras, em relação ao assessoramento pedagógico na elaboração de planos de adaptação escolar na Educação Infantil, e, amparos legais para a atuação do Psicopedagogo.

A partir da pesquisa em geral, mas principalmente de dados teóricos, como por exemplo, os descritos em itens a baixo, um dos meios de auxiliar nas reflexões sobre o problema da adaptação, enfrentado na prática pedagógica no dia-a-dia, foi à publicação do livro, *Adaptação Escolar na Edu-cação Infantil*, em março de 2004.

- Até por volta dos três anos, mesmo que o processo de separação/individualização entre a criança e seu cuidador aconteça naturalmente, a criança reage com choro quando deixada na creche, por isso se recomenda a presença da mãe na primeira semana de adaptação da criança ou outro conhecido, no caso dos responsáveis não poderem se ausentar do trabalho;

• A separação/individualização consiste no rompimento da ligação simbiótica entre mãe/criança e a aquisição, por parte da criança, de sua identidade pessoal. A separação é à saída da criança da ligação íntima com a mãe e a individualização é aquisição das características individuais da criança através das habilidades que desenvolve nas experiências vividas no meio ambiente, isto é, nas descobertas do mundo que a cerca. Este processo é um pré-requisito para o desenvolvimento de sua autonomia, independência;

• Mesmo que a adaptação ocorra por um período curto, existem efeitos, psicossomáticos eventuais de adaptação por ser uma experiência nova e dolorosa. A criança sofre por separar-se de seus responsáveis, "seu porto seguro" e somatiza isto, podendo apresentar sintomas como: agressividade, apatia, ciúme, hiperagitação, medo, teimosia e timidez, também distúrbios e transtornos, mesmo não apresentando choro neste período;

• Este choro, meio de comunicação que a criança usa para dizer que algo não está bem, ao não ser compreendido pelo adulto, pode trazer sérios problemas para aprendizagens posteriores, principalmente na alfabetização, além de prejudicar seu desenvolvimento integral;

• Gostar ou não da escola e de estudar vai depender de um bom começo no grupo social escolar, de um ambiente acolhedor, alegre e descontraído, da separação da família bem planejada, pois muitas crianças permanecem desadaptadas, quando os responsáveis deixam, de qualquer modo, a criança na creche, adaptada ou não, pelo motivo de manter sua assiduidade no emprego;

• O vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança, durante o período de adaptação é fundamental para que a criança enfrente a separação com segurança;

• A crença de que o choro é normal e não traz conseqüências precisa ser revisto. Deixar a criança chorar até ser vencido pelo esgotamento físico pode ser evitado, com aconchegos, colo, carinho e atividades interessantes;

• Os planos de adaptação em creches não podem ser voltados apenas para a criança. Não é tarefa só do educador e da criança, mas de toda a equipe da escola e da família, pois a criança vai precisar de muita atenção e afetividade por parte do adulto para adquirir segurança emocional.

PALAVRAS-CHAVES: Adaptação Escolar, Educação Infantil, Plano de Adaptação

UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Rochele R Andreazza Maciel
Andréa da Silva
Ubirajara Klamos Maciel
Jussara Marchioro Stumpf

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Refletindo sobre o principal contexto onde a criança cresce, a família, é o que tem o papel de determinar e influenciar em mudanças profundas na vida das crianças. Muitas vezes isso não acontece, pela má informação ou formação dos pais quanto a esclarecimentos sobre a educação. A medida em que os pais não se esclarecem á respeito deste assunto, acabam não percebendo a importância da interação com seus filhos principalmente quando a criança realiza vivências lúdicas diversificadas ela se depara sempre com novos desafios. Não podemos destacar a quantidade de tempo para estarem com as crianças, mas a qualidade do tempo que deveriam estar com elas. Nós adultos precisamos dialogar, explicar, vivenciar este mundo infantil tão distanciado de nós por causa das nossas responsabilidades e atribuições, precisamos oferecer as crianças melhores possibilidades e oportunidades, as quais muitas vezes nós não tivemos. A criança necessita movimentar-se, manipular objetos, brincar, para tanto, ela necessita que nós adultos possibilitemos-lhes espaços apropriados para seus jogos e suas brincadeiras.Neste contexto, consideramos de extrema importância uma linguagem corporal lúdica porque trata de um universo de atos motores que são indispensáveis as crianças não só para sua relação com o mundo, mas para uma compreensão de todas as sua relações, possibilitando sua valorização e aprendizagem de corpo inteiro e não dando ênfase somente ao comportamento cognitivo. É importante estabelecer que na medida em que possibilitamos uma educação de corpo inteiro viabilizamos autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e competências para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades corporais e culturais. E afinal, que criança nós estamos formando para ocupar os papeis de forma crítica e criativa que hoje desempenhamos na sociedade? E as instituições de ensino? Que espaços nós atualmente oferecemos à criança? Que oportunidades nós educadores, estamos possibilitando à criança para que ela vivencie uma linguagem corporal?Com certeza muitas são as perguntas e poucas são as respostas. Acreditamos que muita pouca atenção tem sido dada às atividades espontâneas para que a criança possa realizar na Educação Infantil. A criança necessita de muito pouco, para pensar e discutir com a outra, para elaborar novas brincadeiras, pois as experiências novas pouco acontecem. Nós precisamos de um espaço de tempo para oportunizá-las com diferentes formas de exploração, de desafios, e de construção de espaços novos, diversidade de objetos e materiais que possibilitem novas aprendizagens, e maior desenvolvimento. A criança não necessita só de correr e saltar, brincar de boneca e jogar bola, ela necessita de elaborar novas situações que a faça interagir com o outro, que modifique e amplie seu tempo e espaço nos jogos.Resgatando-se aos aspectos essenciais da relação multidimensional que constitui a criança salientamos que não se trata de uma apologia à família ou aos educadores, mas sim de destacar a função vital do desenvolvimento motor da criança. Cabe à família tanto quanto aos educadores, repensar o seu modo de ser e agir com a criança reestrurando-se de modo a oportunizar contextos de desenvolvimento com ou sem orientações e, sobretudo repletos de mediações em ambas as instâncias.Considerando estas referências e a importância do movimento no desenvolvimento infantil é que se implantou no Espaço Viver em Movimento um Projeto Escolar que vai até a escola realizar vivências motoras para crianças, buscando oportunizar um espaço para expressar-se através do seu corpo em movimento, favorecendo sua socialização e valorizando seu potencial lúdico e criativo.

OBJETIVOS

Promover vivências motoras diversificadas que estejam de acordo com a necessidade e interesse das crianças para contribuir no seu desenvolvimento integral.Criar situações de aprendizagem através de vivências motoras lúdicas explorando as potencialidades e respeitando suas individualidades.

METODOLOGIA

Fazem parte deste projeto meninos e meninas de 03 a 04 anos de idade das proximidades do Colégio São José no Bairro Capivari, localizado na zona urbana da cidade de Caxias do Sul -RS. Os encontros são realizados duas vezes por semana, totalizando 4 horas semanais, no Colégio São José do Bairro Capivari, sendo as aulas praticadas no espaço disponível da escola, sala de psicomotricidade, parque infantil e quadra esportiva aberta. Os procedimentos didático-metodológicos adotados privilegiam uma abordagem sócio-interacionista, respeitando os conhecimentos prévios das crianças, construindo um ambiente de segurança e autonomia para resolver problemas e desafios, expressar idéias e opiniões, modificar as regras, criar movimentos diversificados com materiais e interagir com os colegas.

CONCLUSÃO

O projeto vem contribuindo para ampliar o vocabulário psicomotor da criança e para a formação humana na medida que desenvolvem integralmente a criança.

PALAVRAS-CHAVES: criança – movimento – escola

FIOS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denise Dalpiaz Antunes
Jussara Bernardi Hauschild
Luciana Facchini

Para acompanhar o crescimento dos pequenos e a ampliação de seus conhecimentos, oportunizando a reflexão e a transformação do fazer pedagógico, faz-se necessário uma ação avaliativa capaz de trazer informações sobre a trajetória da aprendizagem e do ensino. A busca da caracterização do processo avaliativo desenvolvido em instituições responsáveis pela educação de crianças pequenas conduziu à realização da pesquisa Fios e desafios da avaliação na educação infantil. O objetivo desta pesquisa foi a investigar a prática avaliativa dos educadores que trabalham com turmas de educação infantil, pertencente a um município do Vale do Rio dos Sinos. E em decorrência deste objetivo maior, elegeram-se os seguintes objetivos específicos: investigar as concepções dos mestres presentes no processo avaliativo, verificar quais as técnicas e os instrumentos de avaliação são comumente empregados na prática avaliativa, examinar a periodicidade com que a avaliação acontece, bem como, detectar se existe a utilização dos resultados da avaliação no processo de construção do saber. Este estudo foi desenvolvido numa abordagem sócio-antropológica, etnográfica e qualitativa, utilizando-se como instrumento de pesquisa o questionário para respostas abertas. Os dados coletados foram sistematizados, ordenados, examinados e submetidos a uma análise de conteúdo vertical e horizontal. Os resultados apontam a uma diversidade de concepções presentes na prática avaliativa, influenciando, portanto, as escolhas das funções e das modalidades do ato avaliativo. Nos discursos dos docentes participantes, evidencia-se um certo conhecimento da proposta pedagógica nacional para a educação infantil. Entretanto, suas práticas ainda pautam-se na Pedagogia Tecnicista, remontando ao modelo educativo vivenciado enquanto no papel de estudantes. Tal prática de avaliação possui um caráter liberal, homogeneizante, classificatório, excludente, e autoritário, ao utilizá-la os mestres colaboram para modelar os comportamentos dos educandos de acordo com padrões preestabelecidos por determinados segmentos sociais e pelo mercado de trabalho. E, ainda que os profissionais participantes adotem uma avaliação diagnóstica, que poderia servir para a retomada do ensino e da aprendizagem, esse processo permanece no nível da constatação, não auxiliando na construção do conhecimento do aprendiz e do mestre. A contrario sensu, a avaliação necessita ser concebida como hermenêutica, trazendo a interpretação da realidade - de como se dá o processo e não apenas o produto do resultado de educar, o qual deve ser o aprender. Para que a avaliação gere resultados integrantes e integradores ao aluno, é necessário que seja constantemente problematizada e que busque acompanhar sua evolução. Assim, inserida no contexto da Educação Infantil, a ação pedagógica avaliativa possibilita o acompanhamento das conquistas e das dificuldades encontradas no decorrer de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Diante disso, o educador infantil precisa compartilhar com os educandos as observações elucidativas dos avanços e das possibilidades de superação das dificuldades, fortalecendo a auto-imagem e a auto-estima dos pequenos. Também a ação avaliativa na educação infantil caracteriza-se por ser processual, emancipatória, dialógica e interativa, destinando-se à reflexão e ao redirecionamento da intervenção pedagógica, ajustando-se às necessidades apresentadas pelas crianças. Logo, o processo de avaliação permite investigar, diagnosticar, criar objetivos e planejar atividades adequadas ao desenvolvimento holístico das crianças, com o intuito de buscar alternativas para uma educação condizente aos desafios do século XXI.

PALAVRAS – CHAVES: Avaliação, Educação Infantil, Instrumentos e Técnicas de Avaliação

REFERÊNCIAS

ENRICONE, D. e GRILLO, M. Avaliação: uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20ªed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1991.
_____ Avaliação da Aprendizagem escolar. 15º ed. São Paulo: Costêz, 2003.
MELCHIOR, M. C. Avaliação pedagógica: função e necessidade. 2ªed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.
MELCHIOR, M. C. O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação. Novo Hamburgo: s. ed., 1998.
PERRENOUD, P. Avaliação: Da excelência à regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
POZO, J. I. Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
SHORES, E. , GRACE, C. Manual de Portfólio. Um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.
TURRA, C. M. G. , ENRICONE, D. , SANT' ANNA, F. M. ANDRÉ, L. C. Planejamento de Ensino e Avaliação. 11ªed. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1996.
VASCONCELLOS, C dos S. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 11º ed. São Paulo: Libertad, 2000.
YUS, R. Educação integral: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: RELATOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Carla Sotero

A significância da prática da Educação Física desenvolvida no espaço de sala de aula vem sendo objeto de discussão na disciplina de Educação Física na Infância para acadêmicos do curso de Pedagogia. A partir do conhecimento de um referencial teórico sobre o comportamento motor infantil, analisamos elementos constitutivos desta prática sob o foco de três abordagens: a desenvolvimentista, a construtivista e a psicomotora. A Pedagogia da problematização norteia os procedimentos metodológicos levando, num primeiro momento, os acadêmicos à observação da realidade onde, a partir dela, expressam impressões pessoais como a leitura sincrética da realidade. Num segundo momento, separam, no que foi observado, o que é verdadeiramente importante do que é puramente superficial ou contingente. É a identificação dos pontos chaves do problema em questão e o planejamento das atividades estratégicas para a resolução de problemas. Sugerimos, assim, o desenvolvimento de práticas motoras, jogos e espaços lúdicos recreativos. As análises iniciais apontam acadêmicos sensibilizados, envolvidos e entendedores de que o movimento para a criança significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica através de gestos e mímicas faciais, utilizando fortemente o apoio do corpo para interagir com seu meio. A dimensão corporal integra-se fortemente ao conjunto das atividades da criança. Portanto, o ato motor faz-se presente e importante em todos os aspectos do desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Física, infância, movimento.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2002.
ECKERT, Helen. Desenvolvimento motor. São Paulo: Manole, 1993.
FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física.São Paulo: Scipione, 1989.
FERREIRA NETO, C. A. Motricidade e Jogo na Infância. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
GALHARDO, J. S. Didática de Educação Física – A criança em movimento. São Paulo: FTD, 1998.
KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. Jogos em grupo na educação infantil – implicações da Teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 1991.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis – o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 2003.
LORDELO, Eulina da Rocha et al. Infância Brasileira e Contextos de desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
SILVA, Elizabeth. Educação Física na Escola. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
STEINBERG, Shirley e JOE, Kincheloe. Cultura Infantil – A construção corporativa da infância. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
MATTOS, Mauro e NEIRA, Marcos. Educação Física Infantil: inter-relações – movimento, leitura e escrita. São Paulo: Phorte Editora, 2002.
VELASCO, Cacilda G. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
TANI, G. et al. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.

Mesas Específicas

ENSINO SUPERIOR

NAD – NÚCLEO DE APOIO AOS DISCENTES DO CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS

Júlio Cesar Machado
Graziele Sima,
Kellen Vieceli
Augusto Niche Teixeira

O Referencial Teórico do Centro Universitário Ritter dos Reis, em seu enfoque conceitual, afirma que a educação moderna tem sempre defendido uma escola para todos, procurando democratizar o acesso ao saber, compreendendo que no nível das relações sociais, nem todos são socialmente iguais.

Nossa proposta de ação educativa ancora-se em alguns conceitos fundamentais ao estabelecimento de uma linha de ação integradora e participativa. Postula-se uma teoria que leve a educação transformadora, emancipatória em todas as dimensões da vida humana e que colabore para uma sociedade mais justa. Para tanto se pretende atingir, em todos os cursos uma ação pedagógica que busque o essencial, que é o aprimoramento do próprio existir humano social, ação essa que, com transparência, contemple a dialética da sociedade quanto à dialética do indivíduo, implicando uma postura ética de esperança.

O Ensino Superior, do modo como é concebido pelo UniRitter, possui o compromisso de desenvolver uma ação educativa voltada não apenas para o aprimoramento de habilidades instrumentais, mas também de outras dimensões fundamentais da personalidade humana, como o desenvolvimento pessoal, a participação social e a ação comunicativa orientada para o entendimento.

Acolhendo essa concepção, construiu-se o Núcleo de Apoio aos Discentes – NAD – que é o setor institucional do UniRitter que tem por objetivo contribuir para a melhoria nas relações com a aprendi-zagem.

Ao abrir um espaço para a atuação clínica preventiva e terapêutica dentro do UniRitter, o Núcleo de Apoio aos Discentes pretende constituir-se em um centro de promoção da saúde mental, contribuindo para o re-direcionamento na condução das relações do indivíduo consigo mesmo, com o processo de aprendizagem e com os outros, provendo, desse modo os recursos necessários para uma melhor qualidade nas relações intra e interpessoais dos indivíduos que fazem parte da comunidade acadêmica.

Atualmente fazem parte do Núcleo de Apoio aos Discentes os seguintes programas:PROGREDIR (Programa de Apoio Pedagógico), CINOP (Central de Informação e Orientação Profissional), PSICOPED (Programa de Apoio Psicológico e Psicopedagógico), PROAF (Programa de Auxilio Financeiro), Programa Abraço e o PROGRAMA DE PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS.

O PROGREDIR consiste em uma orientação aos discentes, no que diz respeito a sua vida acadêmica, a sua aprendizagem e a utilização de mecanismos de nivelamento através de ações voltadas para recuperação das deficiências de formação anterior e aproveitamento de potencialidades e disponibilidade dos alunos para a qualificação de seu desenvolvimento pessoal.

O CINOP – Central de Informação e Orientação Profissional tem o intuito de informar, refletir e analisar, juntamente com o acadêmico do UniRitter sobre a sua escolha profissional.

Com o indivíduo que está escolhendo a sua futura profissão, oportunizamos a análise e reflexão, sobre quais são, dentre uma gama de possibilidades, aquelas que mais se adequam a seu perfil, amenizando, dessa forma, a ansiedade ocasionada pelas dúvidas e incertezas que comumente caracterizam esse período.

O PSICOPED – Programa de Atendimento Psicológico e Psicopedagógico trabalha com aconselhamento aos alunos que apresentem problemas que afetam sua aprendizagem, através de orientação psicopedagógica e psicológica, com profissionais qualificados para o exercício dessas funções e encaminhamento dos alunos que necessitam tratamento psicológico às clínicas conveniadas.

O PROGRAMA ABRAÇO procura integrar os alunos ingressantes à rotina universitária, desenvolvendo programações especiais para incluí-los ao clima de trabalho.

Temos ainda em fase de implantação os programas PROAF (Programa de Auxilio Financeiro) e o PROGRAMA DE PREVENÇÃO AO USO indevido DE DROGAS.

O Núcleo de Apoio aos Discentes foi criado com o objetivo de possibilitar a (re)construção da aprendizagem e desenvolver potencialidades com vistas à superação de possíveis dificuldades, "transformando-se para integrar-se na sociedade, mas dentro da perspectiva da necessidade de transformá-la". (PAÍN, 1986:).

O Núcleo de Apoio aos Discentes pretende disponibilizar espaços de reflexão e construção de conhecimentos, constituindo-se como um centro de apoio permanente aos alunos que realizam cursos de Graduação no UniRitter.

O Núcleo de Apoio aos Discentes tem como pensamento norteador a seguinte frase de Johann Wolfgang Von Goethe: "Se acolhemos as pessoas conforme as encontramos, podemos torná-las pior; mas, se as tratamos conforme deveriam ser, nós as ajudamos a tornarem-se o que são capazes de se tornar".

TRÊS PALAVRAS-CHAVES: Ensino superior - Relações - Aprendizagem

REFERÊNCIAS

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. Orientação vocacional e estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
_____. Guia de profissões e mercado de trabalho. Rio de Janeiro: Editora Educacional Ltda.
ENRIQUEZ, Eugène. A organização em análise. Petrópolis: Vozes, 1997.
_____. Da horda ao estado: psicanálise do vínculo social. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
PICHON-RIVIÈRE, Enrique. O processo grupal. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
. Teoria do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
ZIMERMAN, David E. Fundamentos básicos das grupoterapias. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
ZIMERMAN, David E., OSÓRIO, Luiz Carlos e cols. Como trabalhamos com grupos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
BUTELMAN, Ida (org). Pensando as instituições: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
Estilos da Clínica – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, USP-IP, 1996, vol.1, n.1, 1996.
STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
MIRANDA, Clara Feldman de; MIRANDA, Marcio Lucio de. Construindo a relação de ajuda. Belo Horizonte: Crescer, 1991.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Denise Arina Francisco
Mireila de Souza Menezes
Margareth Simionato

No presente trabalho abordará o processo de formação de professores no ensino superior, com ênfase em anos iniciais e educação infantil. Pretende-se apontar os possíveis caminhos para que, no espaço formal, na educação superior, possa se formar um educador reflexivo capaz de efetivar a construção de uma prática igualmente reflexiva, permanentemente repensada e recriada no contexto escolar. Tal proposta justifica-se por perceber-se na prática reflexiva, a possibilidade de que o educador estabeleça relações entre a prática pedagógica, exercida no cotidiano escolar, com o contexto social, econômico e político onde a mesma se insere. Do mesmo modo acredita-se que formar por meio de uma prática reflexiva representa a possibilidade do educador, em formação, exercitar a prática de refletir teoricamente sobre o seu fazer pedagógico compreendendo com maior clareza e profundidade as estratégias de intervenção que utiliza cotidianamente junto a seus educandos.

Desta forma objetiva-se mostrar a importância da prática reflexiva, no processo de formação de professores, para que o educador perceba o seu papel enquanto agente de transformação social, na medida em que, compreende as concepções teóricas subjacentes as suas ações educativas, por isso, tornado-se capaz de repensá-las e recriá-las continuamente. A partir desta constatação, pode-se pensar que a prática reflexiva também aponta caminhos para que os docentes possam ressignificar a sua atuação pedagógica construindo novos sentidos para a vida no cotidiano escolar.

Destaca-se também que a formação por meio de uma prática reflexiva significa basicamente aprender a refletir sistematicamente sobre a prática pedagógica. Para que tal sistematização ocorra é necessário que haja momentos de reflexão individual e coletiva, ou seja, um professor não se constitui reflexivo sozinho, pelo contrário, o coletivo é fundamental para que este possa confrontar a sua idéias com as idéias de seus colegas, para que um possa contribuir para a busca de soluções para os conflitos do outro e para que no coletivo consigam ampliar os olhares sobre o trabalho que exercem juntamente a seus alunos. Pode-se afirmar que tanto na reflexão individual quanto na coletiva o professor exercita a capacidade de realizar uma análise pertinente que lhe possibilite perceber os verdadeiros problemas enfrentados na sua prática, compreendendo as origens dos mesmos para, então, buscar as possibilidades de mudança destes conflitos.

Da mesma forma é importante ressaltar que o processo de formação de professores, por meio da prática reflexiva, exige que o professor consiga fazer da postura reflexiva uma forma de viver e não apenas uma estratégia de aprendizagem para aprimorar o seu fazer pedagógico. Ou seja, é preciso que ultrapasse os limites da sala de aula e passe a ser uma postura de vida, uma forma de entender e estar inserido no mundo. Ainda faz-se fundamental que o professor aprenda a ter satisfação, prazer e admiração pelas reflexões que realiza, percebendo nestas, a ponte para o seu crescimento profissional entrelaçado com o crescimento pessoal. Deste modo, pode-se afirmar que a prática reflexiva torna-se um instrumento efetivo de desenvolvimento profissional, na medida que, promove o elo entre as ações profissionais e as ações relacionadas ao mundo da vida.

A partir destas idéias é possível compreender a importância da prática reflexiva para a construção de um professor que tenha autonomia para exercer a sua ação pedagógica, refletir sobre ela e buscar os caminhos que deseja seguir para transformá-la. Também a prática reflexiva constitui-se num instrumento valioso para o estabelecimento de relações entre as ações exercidas no contexto escolar e as mudanças sociais e econômicas necessárias para a melhoria da qualidade de vida de toda a população. Pode-se pensar que o conceito de prática reflexiva recoloca o professor como um importante agente de transformação, compromissado com a elaboração, coletiva, dos novos rumos da educação e da sociedade no século XXI.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de professores – Prática reflexiva – Professor reflexivo.

REFERÊNCIAS

ENRICONE, Délcia.(org.) *Ser professor.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
GERALDI, Corinta Maria Grisolia (org.) *Cartografias do trabalho docente.* São Paulo: Mercado das Letras, 2000.
NÓVOA, Antônio. *Profissão professor.* Portugal: Porto Editora, 1995.
PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.
VASCONCELOS, Celso. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.* São Paulo: Libertad, 2001.

Mesas Específicas

ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO

O PAPEL DO SUPERVISOR DE ENSINO NA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Maria Lúcia Lanza

Nosso objetivo é contribuir para a reflexão sobre a construção coletiva da gestão democrática do ensino, a partir de alguns pressupostos legais e teóricos, pensando no papel do Supervisor de Ensino neste processo.

Gerir uma unidade escolar nos parece cada vez mais difícil. Os desafios se multiplicam: desde instalações físicas inadequadas, passando por recursos humanos insuficientes e/ou sobrecarregados, desmotivados e, muitas vezes, despreparados, currículos "engessados", burocracia exagerada, até chegar nos reflexos dentro da escola de uma sociedade globalizada, com violência crescente, crise de valores e com novas estruturas familiares. Nesse contexto, gerir democraticamente soa ainda mais complicado.

A gestão democrática do ensino é um dos princípios constitucionais da Educação, mas, apesar de garantida legalmente, sua efetivação depende da ação das pessoas em sua prática. Como sabemos, nossos valores se expressam, não através do nosso discurso, mas sim pela maneira como nos comportamos. E a maioria de nós, ainda age da maneira como foi educado. Herdeiros de uma sociedade colonizada e assolada por ditaduras esporádicas, fomos ensinados a participar obedecendo, sem questionar, mas... reclamando. E, apesar dos inconvenientes, a obediência traz uma aparente vantagem, pois nos exime, em alguma medida, da responsabilidade: se for "obrigado" a seguir ordens, o responsável pelas conseqüências é o "chefe", não eu.

Portanto, a democratização recente da sociedade brasileira está a exigir de nós uma mudança em nossa mentalidade, o que não é fácil. Mas é simples.

Peter Senge[16] (1995) escrevendo sobre organizações que aprendem, ressalta a importância da construção de uma visão compartilhada a respeito da razão de ser delas: objetivos, princípios e valores norteadores, sugerindo a reflexão e o diálogo como estratégias.

Definindo equipe como "qualquer grupo de pessoas que necessitam umas das outras para alcançar um resultado", Senge defende o exercício e aprimoramento das habilidades de perguntar e argumentar dos componentes da equipe, por meio da possibilidade de todos se posicionarem em relação à finalidade maior de uma organização, seus objetivos, princípios e valores, construindo-os de forma com-partilhada.

Para ele, visão compartilhada verdadeira, a propósito das finalidades e da razão de ser de uma organização, é aquela que consegue o compromisso das pessoas.

Também Alicia Fernandez, no livro "A mulher escondida na professora" recomenda como vacina contra a "queixa - lamento", que funciona como lubrificante da máquina inibitória do pensamento, espaço para as perguntas.

Temos, pois, dois autores – três com Sócrates - que vivem em países diferentes, com formação diferente, vivências diferentes, com a mesma recomendação: para aprender... perguntar!

Necessariamente, depois de nos perguntarmos sobre a razão de ser de nosso trabalho, suas finalidades e princípios, devemos recorrer aos pressupostos legais e adequar nossas respostas a eles.

As finalidades da Educação estão preconizadas no segundo artigo da LDBEN – pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho – e os princípios, no artigo terceiro: liberdade, solidariedade humana, igualdade de condições de acesso e permanência, pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, tolerância, coexistência de instituições públicas e privadas, gratuidade do ensino, valorização do profissional da educação, gestão democrática do ensino público, garan-

---

[16] Peter Senge é palestrante do Massachusetts Institute of Technology, autor do best- seller 'A Quinta Disciplina', laureado pela Harvard Business Review como um dos cinco melhores livros de negócios das duas últimas décadas.

tia do padrão de qualidade do ensino, valorização da experiência extra-escolar e vinculação entre a escola e a vida.

Portanto, a ação supervisora deveria pautar-se por esses princípios e não perder nunca essas finalidades de vista. Em que medida isso de fato acontece na nossa ação cotidiana dentro de uma Diretoria de Ensino?

Dentre as diferentes funções desse órgão regional da Secretaria de Educação, poderíamos destacar:

- Implementar as políticas públicas;
- Facilitar, otimizar e apoiar o trabalho da escola;
- Canal de comunicação/ "Ouvidoria Qualificada";
- Agência promotora de formação de Recursos Humanos.

Seria desejável que essas funções fossem desempenhadas de forma harmoniosa, sem prevalência de uma sobre a outra. Se assim fosse, estaríamos implementando as políticas públicas, sem que isso significasse desconsiderar as necessidades, atropelar o ritmo das escolas ou servir de óbice para o exercício da sua autonomia.

Também no que diz respeito à comunicação, muitas vezes a Diretoria é tratada como canal de mão única: limita-se a retransmitir orientações e determinações da Secretaria para as unidades, desperdiçando-se seu imenso potencial de "ouvidoria qualificada" para transmitir demandas, dificuldades e sugestões da base para o topo.

O papel do Supervisor de Ensino

Dentro da dinâmica de funcionamento de uma Diretoria de Ensino, qual o papel a ser desempenhado pela Supervisão?

O trabalho da Supervisão de Ensino tem um caráter um tanto difuso. Por se tratar de ação de acompanhamento, apoio e assessoria a outros profissionais, torna-se difícil aferir diretamente seus resultados. Tendo em vista as funções de uma Diretoria de Ensino e seus objetivos, é desejável que o Supervisor seja um facilitador da comunicação, provocador de reflexão, agente motivador e incentivador.

Um aspecto fundamental da ação supervisora é indicar nexos entre os programas e projetos da Pasta, entre os níveis macro e micro da Educação, entre as diferentes esferas do poder público e entre passado, presente e futuro.

Também o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas unidades escolares é parte importante do trabalho da equipe de Supervisão. Tanto para verificar se os objetivos colocados pela escola em sua Proposta Pedagógica estão sendo buscados e se os procedimentos adotados obedecem aos preceitos legais, como para assessorar a equipe, administrativa e pedagogicamente.

Finalmente, para incrementar nas equipes de gestão e de docentes, o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao desempenho eficiente de nosso ofício de educador, devemos cuidar para que elas estejam presentes, primeiramente, em nossa própria prática.

Na sessão de estudos sobre esse assunto realizada na APASE no dia 29 de abril, um dos colegas presentes concluiu, de maneira bem humorada, que nós, supervisores de ensino, somos os profissionais da "dor": facilitador, ouvidor, motivador, incentivador...

Sou obrigada a concordar com ele. Eu diria que ação supervisora será tanto mais eficiente quanto mais tiver um caráter maiêutico, ou seja, o quanto mais - à moda de Sócrates - ajudar a "vir à luz" idéias e realizações. Essa "dor" do supervisor assemelha-se, portanto, à dor do parto.

PALAVRAS-CHAVE: Democratização – Gestão – Papel do Supervisor de Ensino

SUPERVISOR DE ENSINO: UM AGENTE FORMADOR

José Dujardis da Silva
Rosângela Aparecida Ferini

A supervisão de ensino no Estado de São Paulo, historicamente, exerce suas funções em nível de sistema. Documentos da Secretaria da Educação/SP e da APASE, apresentam o Supervisor como um agente de Estado, transformador e implementador de políticas públicas, com características de liderança, articulação, coordenação e orientação na imple-mentação do projeto político pedagógico, assumindo assim uma relação de parceria com as unidades escolares, sendo co-responsável pela qualidade do ensino.

A formação em serviço e a dos profissionais em sua esfera de atuação caracteriza-se como demanda de trabalho dos supervisores, principalmente após a edição da LDBEN 9394/96.

> A década de 90 assiste à redescoberta da supervisão, apontada como instrumento necessário para a mudança nas escolas. Durante esses anos todos, procurou-se apresentar a supervisão sem o cunho autoritário de que sempre se revestiu, acrescentando-lhe outras dimensões que a tornariam mais consoante com o trabalho pedagógico. Recentemente, assistimos ao movimento de recuperação dessa função nos sistemas de ensino procurando envolvê-la inclusive nos programas de formação do professor em serviço (Alonso, 2002).

Considerando esta dimensão do trabalho da supervisão e na tentativa de superar formas conservadoras de organização e gestão, elaboramos um plano de ação para atender às necessidades dos gestores escolares, na construção do Plano de Gestão (2003-2006).

Plano de Gestão ora concebido como um instrumento que viabiliza e facilita a implementação do Projeto Pedagógico das escolas. Um documento a favor da gestão democrática e participativa. Um documento construído coletivamente, partilhado e executado por todos os envolvidos na gestão escolar. Enfim, mais do que um texto materializado deve representar uma opção política através de seu processo de construção.

Através do acompanhamento das ações do Plano de Gestão (1999-2002), constatamos a necessidade de uma ação racional, estruturada e coordenada de proposição de metas, estratégias de ação, proveniente de ordenação de recursos disponíveis, cronogramas, planos e formas de controle e avaliação.

A partir daí a equipe composta pelos Supervisores: José Dujardis da Silva, Maria de Fátima Guatteli e Rosângela Aparecida Ferini optou por elaborar um instrumento de coleta de dados, com o objetivo de obter um diagnóstico da situação e fundamentar um planejamento que norteasse as ações da supervisão com relação às demandas dos Diretores no processo de elaboração do novo Plano de Gestão.

Após sistematizamos os dados obtidos através de um questionário semi-estruturado enviado às escolas, procedemos à análise e efetuamos uma reunião para devolutiva aos Diretores dos resultados, como primeira ação desencadeada do planejamento.

> Tanto para o planejamento, como para o acompanhamento das atividades em curso, o diagnóstico preciso de situações delimitadas é imprescindível para tomada de decisão adequada ou até mesmo para o conhecimento de certos problemas ou possibilidades não suspeitadas anteriormente (Villela & Guimarães, 2002).

A coleta de dados possibilitou a análise global dos problemas, buscando sua essência, suas causas, seus aspectos mais fundamentais, para além das aparências.

Uma segunda ação foi à elaboração de um Roteiro de Sugestão. Paralelamente um grupo construiu autonomamente uma nova estrutura de Plano, conforme opção registrada no questionário de coleta de dados.

Após um longo período de discussão e construção de um documento pela equipe de supervisores responsáveis pela atividade, envolvendo suporte teórico-metodológico e sugestões de quadros de registro, apresentou-se o texto aos diretores, através de uma capacitação, retomando os principais conceitos envolvidos no processo de construção da gestão democrática e conseqüentemente do Plano de Gestão.

> Entendemos por gestão todo o processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, que se orienta por uma proposta com base no conhecimento da realidade, a partir do qual são definidos propósitos e previstos os meios necessários para a sua realização, estabelecendo metas, definindo rumos e encaminhamentos necessários, sem, entretanto, configurá-los dentro de esquemas rígidos de ação, permitindo alterações, sempre que necessário. ... o supervisor, por trazer uma contribuição pedagógica importante para a escola, torna-se elemento fundamental para a gestão escolar (Alonso, 2002).

O presente trabalho pode mostrar a importância de vivências de formação continuada planejadas, executadas, acompanhadas e avaliadas pelos supervisores, a fim de atender as demandas das escolas e promover mudanças em sua organização. Há que se considerar que o supervisor é o agente que ao mesmo tempo ocupa o espaço intra e interescolar, podendo desta forma articular, em parceria com as escolas, projetos que atendam às expectativas e desejos dos diferentes agentes da administração escolar.

Acreditamos que o desenvolvimento de um sistema de organização do trabalho e gestão mais participativa visa buscar soluções que objetivem a qualificação dos envolvidos, assim como a redefinição de atribuições e funções, delegando maior responsabilidade sobre os processos e pelos seus resultados, bem como, possibilitando maior autonomia na tomada de decisões. A criação de uma cultura organizacional pode levar a valorização de uma postura mais crítica, fazendo-se assim em todos os momentos uma excelente oportunidade de aprendizagem individual e principalmente coletiva.

Cabe ressaltar que a gestão participativa não deve ficar restrita ao discurso da participação e as suas formas externas: reuniões, assembléias e eleições. Ela deve estar a serviço dos objetivos do ensino, particularmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino-aprendizagem.

A integração e a solidariedade entre as pessoas possibilitam encontro onde todos possam falar de seus pontos de vista, seus sucessos, suas dificuldades e experiências.

PALAVRAS-CHAVES: gestão escolar – formação continuada - supervisor de ensino

REFERÊNCIA

ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o desenvolvimento Profissional do Professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortês Editora, 2002. 3ª ed.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

VILELLA, Fábio C. B. & GUIMARÃES, Ana A..Apud: Professor Coordenador de Turma – perspectivas de atuação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

AÇÃO SUPERVISORA E ORIENTADORA: A PRÁTICA COTIDIANA EM QUESTÃO

Cláudia Martins Leirias

O relato apresenta uma experiência de formação continuada com Especialistas em Educação na Rede Pública Municipal de Gravataí no período de abril a novembro de 2003.

O Projeto de Educação Municipal tem como um dos eixos a formação continuada e a valorização profissional, considerando que a formação com os Especialistas em Educação – supervisores e orientadores – se propõe a desencadear e manter um processo permanente de discussão e reflexão da ação supervisora e orientadora, visto que estes são os articuladores da sistematização de todo o fazer da escola, constituindo, então, o grupo que têm como desafio ser agente de mudança, assegurando espaços de autoria e socialização de saberes dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Os supervisores e orientadores constituem a equipe que coordena o movimento de discussão permanente do projeto educativo da escola. São mediadores deste projeto, que no trabalho coletivo e no enfrentamento dos desafios, buscam (re)significar a sua ação.

A constituição do Grupo Temático de Trabalho – Formação Continuada com Especialistas em Educação - tem a intencionalidade de oportunizar um trabalho coletivo de reflexão e estudo da cotidianidade escolar, tendo como pressupostos a reflexão crítica sobre a prática e na prática, a democratização pedagógica como o caminho viável para a reinvenção da escola, a escuta e o diálogo e o conhecimento compartilhado numa perspectiva investigativa.

O trabalho foi desenvolvido numa dinâmica que contemplou a formação de três grupos de estudo proporcionando o encontro de realidades com características, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes, favorecendo a troca de experiências, procurando romper com a cultura do individualismo. Os encontros configuraram espaços de reflexão, construção de inéditos-viáveis na ação supervisora e orientadora, a partir da análise da realidade e em função de um horizonte desejado.

Assim, as temáticas desenvolvidas foram Escola, rede, currículo e o especialista, Ação supervisora e orientadora no processo de alfabetização, Ação supervisora e orientadora na superação da evasão escolar, Ação supervisora e orientadora na perspectiva da avaliação emancipatória, Atenção à diversidade: hiperatividade, Ação supervisora e orientadora: refletindo e as intenções e possibilidades do trabalho coletivo no cotidiano escolar - trabalhando com propostas diferenciadas como debates a partir de filmes, estudo de situações do cotidiano, relatos de experiências, num exercício permanente de estudo da práxis educativa.

Ao longo da formação, foram construídas ações coletivas a fim de superar os limites vivenciados na prática escolar. As temáticas desenvolvidas contribuíram para um repensar/ redimensionar os fazeres na escola em relação à formação continuada no locus de trabalho, ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e professores e ao planejamento e registro sistemático da ação.

Neste sentido, o Programa de Formação Continuada tem o indicativo de continuidade para o ano de 2004, contemplando espaços de discussão sobre a avaliação dos Projetos Educativos e Regimentos, envolvendo as equipes diretivas e os conselhos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: supervisor e orientador – formação – trabalho coletivo

REFERÊNCIAS

ABREU, Rudimar Serpa de (org). Reflexão e Ação - Supervisão Escolar. V. 8, n.2, Santa Cruz do Sul, Edunisc.

BENINCÁ, Elli & CAIMI, Eloísa. Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo, UPF, 2002.

BOLZAN, Dóris. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimento. Porto Alegre, Mediação, 2002.

BRUNO, Eliane B. Gorgueira & ALMEIDA, Laurindo R. de (org.). 2. ed. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo, Loyola, 2000.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores, 2. ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.

GUIMARÃES, Ana Archangela (org). 4. ed. O coordenador Pedagógico e a educação continuada. São Paulo, 2001.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo/ Brasília, Cortez/ Unesco, 2000

Mesas Específicas

EXCLUSÃO SOCIAL

A DOMINAÇÃO MASCULINA REFORÇADA PELOS DITADOS POPULARES GAUCHESCOS: FATOR DE EXCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA DA FRONTEIRA RIO-GRANDENSE

Berenice Lagos Guedes De Bem

Esta Comunicação faz parte de minha Dissertação de Mestrado, na linha de pesquisa "História da Educação e Movimentos Sociais", orientada pelo Prof. Dr. Elomar Tambara, na FAE/UFPel e defendida em março de 2004, sobre o gaúcho, a dominação masculina e sua relação com a Educação na região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai. Esta investigação refere-se a relações de gênero e tem como propósito analisar a dominação masculina presente na formação social do gaúcho verificando que esta existe ainda em pleno início do século XXI - repercutindo na Educação da fronteira e sendo este mais um fator de exclusão social dentro da Escola, sendo inculcada e reproduzida de forma "naturalizada" pela grande maioria das professoras, ainda que de forma inconsciente.

Este trabalho desenvolveu-se através de uma pesquisa de campo, junto às professoras-alunas do Programa de Formação de Professores em Serviço da URCAMP/Bagé, oriundas dos vários municípios da região da fronteira sul-rio-grandense, através de questionários e entrevistas, em uma abordagem quanti-qualitativa, para poder investigar se estas professoras "percebiam" a dominação masculina imbricada nas práticas pedagógicas corriqueiras, reprodutoras deste imaginário androcêntrico e excludente, que necessita ser visibilizado e percebido para propiciar uma inclusão extensiva a todos(as) os(as) excluídos, desde os portadores de necessidades especiais, negros, pobres, índios, homossexuais e ... as mulheres.

A história da educação tem sido permeada por situações discriminatórias e excludentes e a escola, no Rio Grande do Sul não foge a esta regra. Muitos são os fatores que tem acentuado as desigualdades e legitimado a opressão e a dominação. As relações de gênero, tanto na escola como na sociedade em geral, são ainda hoje permeadas pela dominação, pela idéia da superioridade masculina, sendo um dos fatores que acentua as desigualdades, permitindo que o homem seja visto como ser superior, ao qual a mulher deve obediência e submissão. Esta realidade parece consubstanciada nas representações do Imaginário da fronteira, permeado pela tradição machista e patriarcal do "gaúcho da fronteira" que, segundo o discurso da região, o distingue dos demais gaúchos e, segundo Dias (1998), em decorrência de um estilo de vida marcado pelas lutas em defesa do território, pela lida campesina rude, pelo espírito de liberdade, pelo culto aos valores dos antepassados, pela localização geográfica mantém um conservadorismo mais intenso, desenvolvendo no homem um sentimento exacerbado de posse que se estendeu sobre a mulher, que "fazia parte de suas propriedades". Sabe-se que essa visão foi construída no passado, mas até hoje é expressa nas mais diversas manifestações do imaginário, de uma forma acentuada e peculiar, perceptível por meio de vários indicadores, entre os quais os ditados populares gaúchos.

A dominação masculina instaurou diferenças entre homens e mulheres, sendo o masculino tomado como o parâmetro universal em uma sociedade que se constituiu androcêntrica, não de forma natural, mas "naturalizada" e socialmente construída, servindo aos interesses das classes dominantes.

Scott afirma: "Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças, o gênero implica em quatro elementos interrelacionados: os símbolos (...); os conceitos normativos que se expressam nas interpretações dos significados dos símbolos (...)." (Scott, 1995, p. 86-87).

Para Bourdieu (1999, p. 137), a idéia da divisão social pelo critério sexista androcêntrico "exprime-se nos discursos tais como ditados, provérbios, cantos, poemas ou representações gráficas (...)" Pode-se perceber a dominação masculina na região através dos ditados populares, que são comuns no cotidiano, tanto no espaço doméstico como no escolar, repassados de geração em geração pela tradição oral e impregnados de pesada carga emocional instituidora e reprodutora da dominação masculina, que, por sua vez, corrobora para as situações discriminatórias em relação à mulher, como se pode perceber:

"Cachaça, mulher e bolacha, em qualquer parte se acha."
"Mulher, cavalo e revólver não se empresta."
"Bagual e mulher fogosa tem que quebrar o queixo."
"Salvo minha mãe e minha irmã, toda mulher é égua e toda égua é mulher".
"Se tiver que cuidar da égua ou da mulher cuido da égua, porque tem mais serventia".
"Na minha casa quem canta é o galo".

Percebe-se que a mulher ainda é tida como "propriedade", comparada à égua, e tendo que ser "domada," o que permite inferir a idéia clara da "superioridade" masculina, e, conseqüentemente, que esse é o paradigma de sociedade construído e reproduzido pelas instituições sociais e pela educação/escola.

Na pesquisa de campo, as professoras quando questionadas quanto ao porquê da denominação "prenda", responderam: "porque ela cuida das 'prendas' domésticas", "é uma jóia que possui 'um dono'", "porque ela é um presente do pai dado ao marido", "porque é muito meiga e submissa", "porque é um 'objeto' que o gaúcho 'ganha' e fica sendo 'o dono' e tem que estar sempre 'pronta' à disposição dele".

Infere-se que esta visão do gaúcho como "patrão," "dono", "violento", está incorporada e, pela pesquisa e entrevistas posteriores, ficou claro que a maioria das professoras tem "medo" de seus maridos.

Se as professoras vivenciam esta situação sem modifica-la, certamente é de prever-se que, consciente ou inconscientemente, reproduzam esse discurso na sua prática docente, o que, cada vez mais, institui, reproduz e mantém a dominação masculina, que não poderá perdurar na educação inclusiva que se deseja (assim como também a discriminação e o preconceito às minorias étnico/raciais, classes populares e todos os considerados "diferentes", e, por assim serem, alijados de um processo efetivo de inclusão social e educacional).

A educação da fronteira, inserida num contexto amplo de desigualdades sociais, precisa perceber que a "inclusão" deve estender-se também à mulher e que as relações de gênero devem ser discutidas na escola para que esta venha realmente tornar-se inclusiva para todos(as).

PALAVRAS-CHAVE: Dominação Masculina – Ditados populares –Exclusão social

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre." A Dominação Masculina". Rio de Janeiro:Bertrand, 1999
DIAS, Maria Helena. "O gaúcho de Bagé: mito ou realidade" Bagé: URCAMP,1998
SCOTT, Joan. "Gênero, uma categoria útil de análise histórica". In: "Educação e Realidade,"n.2. Porto Alegre: FACED, 1995

Mesas Específicas

INCLUSÃO SOCIAL

EL REFLEJO DE LA SOCIEDAD EN LA ESCUELA: VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES [19]

Mª Paz Filsecker López
A. Miriam López Schwerter

Un ambiente escolar seguro y los buenos tratos entre escolares, ayudan a un mejor aprendizaje. El ambiente escolar se ve perturbado por los actos de violencia y/o agresividad que cada día se hace más frecuente en los establecimientos educacionales chilenos. Esta violencia y agresividad que se manifiesta entre niños y niñas dificulta la tarea del profesor.

Este estudio analiza la violencia y agresividad entre niños y niñas de segundo ciclo básico. Para ello se aplicó una encuesta a todos los estudiantes de 5º a 8º Año Básico de la muestra seleccionada, totalizando 9.656 alumnos (5.071 niños y 4.585 niñas). La investigación considera aspectos tales como: tipo de agresión y violencia entre escolares; frecuencia de actos agresivos; forma de resolver conflictos entre niños y niñas; intervención de los y las docentes para detener estos actos de violencia. Estos aspectos y otros se describen y se comparan en forma porcentual.

PALABRAS CLAVES: violencia, agresividad, conflicto

Abstract

Study of Violence at school
among boys and girl from Basics Degrees.

A sure school environment and a good contact among students, help the better learning of school matters. The school environment becomes disturbed by violent acts and/or aggressiveness that day by day appears to be more frequent in Chilean schools. This violence and aggressiveness that children demonstrate difficults the teacher's task.

This study analyses violence and aggressiveness among boys and girls from Basics School. Considering this, we have applied a quest to students of 5th and 8th Basics Degrees of the chosen sample, totalising 9.656 students (5.071 boys and 4.585 girls)

The research considers aspects such as: the type of aggressiveness and violence among students; the frequency of aggressive acts; the way of solving discrepancies among boys and girls; the role of the teachers to stop these violent acts. These aspects and others are described and compared in a percentual way.

KEY WORD: Violence; aggressiveness; conflics.

Introducción

La convivencia es un objetivo específico y fundamental de todo proceso educativo que conlleva actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y de consenso por parte de todos los sectores de la comunidad escolar. Su finalidad es la formación para una vida social adulta y la mejora del clima escolar.

---

[19] Este trabajo expone resultados productos de las investigaciones EDUI 040102 y EDUI 070304 ambas patrocinadas por la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha

Aprender a convivir implica aprender a vivir en paz, implica aprender el dominio de la propia agresividad y la de sus semejantes. Este aprendizaje resulta necesario para lograr un buen desarrollo social, ya que se requiere un cierto nivel de control sobre las imposiciones de los otros para adquirir la relativa independencia individual.

Un establecimiento educacional es un organismo vivo, dotado de movimiento, acciones, relaciones y desarrollo humano. El desarrollo en sí mismo supone conflicto. El conflicto es parte del proceso de crecimiento de cualquier grupo social y en particular, del ser humano. Pero algunos conflictos se enfrentan con agresividad y se lucha no por resolver el problema, sino por destruir o dañar al contrario. Sin embargo, pretender que un centro educativo se mantenga en una calma continua es alejarse de la realidad escolar.

Cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea adulto o un igual, se considera violencia. La violencia consiste en el uso recurrente de actos agresivos como modo de resolver los conflictos. Fernández, (1998) acota que el maltrato entre alumnos pasa significativamente desapercibido y se viene considerando dentro del curriculum oculto como proceso de maduración, siendo percibido en algunos casos como un proceso inevitable.

Una de las consecuencias más destructivas de la violencia es el efecto que produce en el desarrollo emocional de niños y niñas. Por lo cual, este proceso debe ser conocido y analizado por los futuros profesores(as), ya que a ellos(as) les corresponderá, probablemente, enfrentarlo durante su vida profesional.

Este fenómeno se da en todos los establecimientos educacionales con más o menos intensidad, y es necesario preocuparse de él porque puede representar un gran daño psicológico, social y físico para el alumno que lo sufre, lo ejerce o lo contempla. La violencia es un fenómeno altamente complejo que necesita estudio y reflexión.

Planteamiento del Problema

La educación en la escuela implica múltiples relaciones, debido a que en ella existen personas con sus ideas, sus deseos, sus diferencias. El hecho de que la educación implique relación no significa que el espacio escolar siempre favorezca los lugares para reconocerse, crecer y hablar. Es en este contexto en donde se hacen presente una variedad de actitudes humanas que, en algunos casos, favorecen el aprendizaje y el desarrollo personal de los alumnos, como también en otras ocasiones obstaculizan dichos aprendizajes, y más aún, el clima y la armonía en el ambiente escolar. Una de estas actitudes o actos que pueden obstaculizar el desarrollo personal, el aprendizaje y el ambiente en la escuela lo constituye la violencia escolar.

Esta trabajo pretende aportan conocimientos acerca de la violencia entre escolares como fenómeno sociocultural emergente. La investigación realizada aborda la violencia escolar entre pares, desde la perspectiva de los alumnos y sus relaciones entre ellos, es decir, a partir de las culturas juveniles e infantiles que se expresan con particular intensidad en el contexto escolar.

Objetivos específicos

- Determinar las principales causas de la violencia entre escolares de segundo ciclo básico.
- Diagnosticar los tipos de violencia entre escolares existentes en el contexto educacional.
- Identificar los factores que inciden con mayor frecuencia en la violencia escolar.
- Identificar los motivos que llevan a los alumnos a acciones de violencia en la escuela.
- Interpretar cómo ven los alumnos los actos de violencia que suceden en la escuela.
- Conocer la opinión de niños y niñas frente al castigo físico que reciben de sus padres.
- Establecer la actitud y opinión de los escolares frente a la violencia entre ellos y ellas.
- Conocer los sentimientos de seguridad/inseguridad que sienten los niños en la escuela.

Marco teórico

La violencia en sus distintas formas de expresión constituye un fenómeno complejo, que tiene connotaciones distintas desde el punto de vista social e histórico. Para un grupo social, algo puede ser violento, pero no así para otro. Esto se debe a que la violencia no es sólo una cuestión de agresividad, sino que obedece a procesos socioculturales específicos.

Sabemos que siempre habrá conflictos, pues son inherentes a la sociabilidad humana y en la educación de niños, niñas y jóvenes estos representan una oportunidad para crecer. El conflicto se refiere a diferencias de criterios, de intereses o de posición personal frente a temas, situaciones o puntos de vista, posibles de abordar a través del diálogo y la negociación. La educación asume que aprender a resolver conflictos de forma pacífica y constructiva es importante para el desarrollo en todos los aspectos, especialmente para el desarrollo social.

Juan Casassus, (2000) sostiene que una de las variables determinantes para elevar la calidad de la enseñanza es el clima de aprendizaje al interior de la sala de clases. La buena relación y convivencia al interior del aula, los contactos entre alumnos, se constituyen en elementos determinantes para elevar el rendimiento. Casassus plantea que toda el área de la emotividad se está detectando como de gran influencia en el niño(a) en su formación escolar, puesto que el estar contento o triste, aburrido o interesado, tiene efectos positivos en su rendimiento.

El aumento de los comportamientos violentos o agresivos de los alumnos(as) en los establecimientos educacionales dirigidos tanto contra profesores(as) como compañeros(as), constituye una realidad cotidiana en la mayoría de los países occidentales.

Una interpretación simplista podría argumentar que la escuela es la que ha cambiado, lo cual es absolutamente cierto; pero es evidente que lo que ocurre en las salas de clases y en las escuelas, es un reflejo de lo que sucede en la sociedad: la aceptación de los valores competitivos; la imposición de la ley del más fuerte; la intensificación de la violencia visual en programas de televisión; la desigualdad social; la marginación; el declive del papel socializador y educativo de la familia, donde la falta de comunicación conduce a la soledad y el aislamiento de la infancia y la juventud; la falta de reconocimiento del rol y la labor docente por parte de las familias y la sociedad, conducen a una situación de violencia constante.

Reardon (1999) sostiene que en el proceso educativo, que es donde realmente se inicia el proceso social más amplio para pasar de una cultura de violencia a una cultura de paz, se necesita detectar los elementos de intolerancia que existen en nuestra sociedad y que por lo tanto, suelen aparecer con demasiada frecuencia también en nuestras escuelas.

Ortega (1998) agrega que cuando un centro escolar se organiza a partir de un sistema de convivencia en el que están claras las normas de respeto de unos hacia otros y también el cumplimiento del derecho de todos a no ser objeto de abusos, los episodios esporádicos de violencia, que los habrá, languidecerán como algo eventual y controlable. Pero si se configura de forma que lo que predomina es un modelo de dominio y sumisión, la socialización incluirá la agresividad, el abuso y los malos tratos como si se tratase de procesos comunes e inevitables.

La persistencia de hechos agresivos no es privativa de ciertos grupos sociales, sino que ocurre en todo grupo social. Es decir, en todo establecimiento escolar, existe en mayor o menor grado. Dependiendo del contexto social y de la edad de los alumnos y alumnas tomará unas formas u otras, será más intenso o menos, abarcará a más o menos individuos. En todo caso siempre simbolizará un abuso de poder por parte de los más fuertes, o aquellos que se hacen más fuertes al acorralar a la víctima y ostentar su dominación ante los demás compañeros y compañeras. Es lo que Rosario Ortega (1998) ha denominado "el esquema dominio-sumisión".

En todas las épocas los escolares se han peleado, pero hoy el tono ha cambiado, el aspecto lúdico de niños(as) buenos(as) ha desaparecido y se han descendido escalones hacia la grosería, la agresividad y la violencia.

Los malos modos, los insultos, la provocación para iniciar una pelea, la pelea misma, la intimidación y, en general, el comportamiento de abuso social de unos(as) escolares hacia otros niños o niñas, incluso hacia

el propio profesorado, es un problema que siempre ha existido, aunque hasta muy recientemente no hemos estado conscientes de su importancia y sus consecuencias.

La violencia y/o agresión no es instintiva sino que se adquiere, se aprende. En Rojas (1998; 15) leemos:

> las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de vida, se cultivan y desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos en la adolescencia. Estas simientes se nutren y crecen estimuladas por los ingredientes crueles del medio hasta llegar a formar una parte inseparable del carácter del adulto. Los seres humanos heredamos rasgos genéticos que influyen en nuestro carácter. Pero nuestros complejos comportamientos, desde el sadismo al altruismo, son el producto de un largo proceso evolutivo condicionado por las fuerzas sociales y la cultura (Rojas, 1998; 15).

La primera dificultad que se encuentra al analizar esta faceta de la conducta humana radica en su misma delimitación. La realidad es que, por el momento, carecemos de una definición universalmente aceptada de lo que constituye una conducta agresiva. En la actualidad, la utilización del término agresividad se ha generalizado de tal manera, que lo que verdaderamente resulta difícil es decir qué comportamientos no son agresivos. Un gran número de definiciones subrayan como definitorio de la agresividad o la agresión la finalidad de dañar, lesionar o destruir a una persona u objeto. Tironi (1990) define la agresión como un acto que indica intencionalidad de provocar daño o sufrimiento, ya sea consciente o inconscientemente. Olweus, (1998), uno de los grandes investigadores noruegos y pionero en estudiar la violencia entre escolares en su país, define la situación de acoso, intimidación o victimización como aquella en que un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno(a) o grupo de ellos/as. Por acciones negativas se entenderá tanto las cometidas verbalmente o mediante contacto físico como las psicológicas de exclusión.

La Psicología se ha interesado desde siempre por comprender la naturaleza de la agresividad humana y ha ofrecido varias tentativas de explicación. Desde el tratamiento naturalista hasta el enfoque profundo del psicoanálisis, las teorías psicológicas han contribuido a desarrollar creencias sociales sobre el comportamiento agresivo. Sintéticamente, de acuerdo con Ballesteros (1983) las teorías surgidas acerca de la agresividad se pueden agrupar en dos grandes grupos: teorías activas y teorías reactivas.

a) teorías activas. Son aquellas que ponen el origen de la agresión en los impulsos internos. De acuerdo a esto, la agresión es innata por cuanto viene con el individuo en el momento del nacimiento y es consustancial con la especie humana. Estas teorías son las llamadas teorías biológicas. Pertenecen principalmente a este grupo las psicoanalíticas (Freud) y las etológicas (Lorenz, Storr, Tinbergen, Hinde), más recientes, proveniente de la observación del comportamiento animal y aplicado posteriormente al ser humano y que considera la agresividad como una conducta innata de supervivencia.

b) Teorías reactivas. Son teorías que ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo, y perciben dicha agresión como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales. A su vez, las teorías reactivas podemos clasificarlas en teorías del impulso y teoría del aprendizaje social. Las teorías del impulso comenzaron con la hipótesis de Frustración - agresión de Dollard y Miller (1939) y posteriormente han sido desarrolladas por Berkowitz (1962) y Feshbach (1970) entre otros. Según esta hipótesis, (Serrano, (1998;34)) la agresión es una respuesta muy probable a una situación frustrante, es la respuesta natural predominante a la frustración. La teoría del aprendizaje social afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos. Enfatiza aspectos tales como aprendizaje observacional, reforzamiento de la agresión y generalización de la agresión.

Sin desconocer que la violencia es un fenómeno multifactorial y que cada una de estas teorías explica en parte el fenómeno estudiado, nos centraremos en detalle en la teoría del aprendizaje social, por cuanto ella engloba la parte que como educadores(as) podemos alterar o modificar. En esta teoría se parte de la idea de que, si bien los factores biológicos influyen en la conducta agresiva, los niños(as) no nacen con la habilidad para llevar a cabo comportamientos como atacar físicamente a otra persona, o gritarle, o cualquier otro tipo

de manifestación de la conducta agresiva. Por lo tanto, si no nacen con esta habilidad, deben aprenderla, ya sea directa o vicariamente. Bandura postula que las tendencias o comportamientos agresivos surgen de la imitación de figuras significativas (padres, modelos sociales imperantes, etc.) y se consolidan como resultado del refuerzo positivo que implica su concordancia con los valores admitidos por el contexto. Para explicar este proceso de aprendizaje del comportamiento agresivo, Serrano, (1998) recurre a las siguientes variables:

• Modelado. La imitación tiene un papel fundamental en la adquisición y el mantenimiento de las conductas agresivas en los niños. Según la teoría del aprendizaje social, la exposición a modelos agresivos puede conducir a comportamientos agresivos. Esta opinión está respaldada por diversos estudios que muestran que se producen aumentos de la agresión después de la exposición a modelos agresivos, aún cuando el individuo puede no sufrir frustraciones.

• Reforzamiento. El reforzamiento desempeña también un papel muy importante en la expresión de la agresión. Si un niño o niña descubre que puede ponerse en primer lugar de la fila, mediante su comportamiento agresivo, o que le agrada herir los sentimientos de los demás, es muy probable que siga utilizando sus métodos agresivos, si no lo controlan otras personas. Del mismo modo, si un niño o niña agrede físicamente a otro(a) con éxito, es posible que en otras ocasiones posteriores, cuando le provoquen, emplee nuevamente la agresión física. Mientras que si salió mal librado del combate, tenderá a evitar la pelea.

Los factores situacionales también pueden controlar la expresión de los actos agresivos. La conducta agresiva varía con el ambiente social, los objetivos y el papel desempeñado por el agresor(a) en potencia.

Los factores cognoscitivos desempeñan también un papel importante en la adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva. Estos factores cognoscitivos pueden ayudar al niño o niña a autorregularse.

En la tabla siguiente, se muestran resumidas estas teorías:

Tabla 1 – Teorías del comportamiento agresivo

Activas	Reactivas
Psicoanalítica Del impulso	Etológicas Del aprendizaje social

La visión dominante en la actualidad, sintetizadora de conocimientos genéticos, fisiológicos, psicológicos, sociológicos, etc., apunta a que la adquisición de las tendencias violentas comienza casi inmediatamente tras el nacimiento, en función de la calidad del medio que rodea al recién nacido. El abandono, la inseguridad, la privación afectiva o material, los abusos físicos o psíquicos, contribuyen a fomentar una actitud de desconfianza, inseguridad y temor. El niño o la niña se sienten inferiores, inadecuados, se aíslan, sienten odio hacia sí mismos y experimentan sentimientos de impotencia ante un mundo que se les presenta cargado de rechazo y hostilidad. Todo ello puede traducirse en la incapacidad para discernir lo bueno de lo malo, o para ejercer la autocrítica y controlar los impulsos, así como para saber captar y valorar el sufrimiento o los sentimientos de los demás. (González, 2000)

La agresividad la definiremos como una fuerza neutra, que lleva todo individuo dentro de sí y que es necesaria para sentirse vivo. Por lo tanto, en sí no es buena ni mala: depende de su uso. Si esa energía se vuelca al exterior de forma negativa, se convertirá en agresión; pero si se manifiesta de forma que niños y niñas se conozcan, se comprendan positivamente, será una parte de la vida y del desarrollo personal, y permitirá que sigan creciendo.

En definitiva, parece que el aprendizaje del dominio de la propia agresividad y la de los congéneres resulta necesario para lograr un buen desarrollo social, ya que se requiere un cierto nivel de control sobre las imposiciones de los otros para adquirir la relativa independencia individual, que es también necesaria para

afrontar el gregarismo, que, siendo imprescindible para vivir, puede llegar a convertirse en un obstáculo para la construcción de la autonomía y de la capacidad de decisión moral. (Fernández, 1998)

Durante los años de la enseñanza básica, niños y niñas practican la dialéctica de sus conflictos, y en esta práctica una norma preside todas las discusiones: todos son iguales ante los argumentos de reciprocidad. Así, la igualdad de derechos y deberes, la libertad de expresarse y de justificar sus razonamientos, etc. se convierte en una ley universal. O, al menos, así se entiende que debe ser, lo cual no significa que todos y cada uno de ellos y ellas consiga aprender el arte de defender su punto de vista, junto con el deber de ajustarse a la norma. Pero la vida social de los niños y niñas está plagada de incumplimientos de la ley de la reciprocidad con sus iguales, por múltiples razones, desde la inmadurez cognitiva, a la deficiente capacidad social para mantener el punto de vista, arriesgándose a perder amigos y amigas o favores. Todos sabemos que si no se practica la reciprocidad moral, las consecuencias son negativas para las relaciones.

Uno de los modelos que se aprenden en el ámbito de los iguales es el esquema dominio-sumisión. Se trata de un matiz de poder y control interpersonal que se practica inserto en el proceso natural de socialización y debe explorarse de forma adecuada, porque si no es así, el niño o la niña está a expensas de que el compañero o compañera que se sienta más fuerte o con mayor habilidad, pueda someterlo(la) en el fragor de un tipo de relación que incluye, en alguna medida, el poder social, y el control de una personalidad por parte de otra.

Los niños y las niñas, desde muy pequeños, aprenden mediante experiencias lúdicas y otras actividades conjuntas, a saber hasta dónde se puede llegar en el esquema dominio-sumisión, lo que les permite ir aprendiendo a controlar su propia agresividad y a poner limites a los impulsos rudos o violentos de los demás. Ortega (1997) dice que cuando un niño o niña se percibe a sí mismo con más poder o con un poder incontrolado, porque los demás no se atreven a decirle basta; cuando una y otra vez abusa de otro u otra en su relación y no recibe ninguna recriminación ni pierde por ello a sus amigos(as), descubre que los demás son capaces de aguantar sus impertinencias y eso hace que las siga realizando. El alumno o alumna que empieza a tener relaciones de prepotencia y excesivo dominio, sobre todo si esto va acompañado del vínculo social con otro niño o niña que acepta la sumisión, empieza a poner en peligro el potente y seguro vínculo de la reciprocidad, lo que es un indicador de que van a aparecer malas relaciones interpersonales y, seguramente, inmediatos problemas de violencia o maltrato escolar.

Cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea adulto o un igual, se considera violencia. López y Filsecker (2001) en su artículo sobre bases teóricas, clasifican la violencia en tres grandes grupos: violencia física, violencia verbal y violencia psicológica. La violencia física puede tomar la forma de pelea, agresión con algún objeto o simplemente un daño físico sin importancia aparente. La violencia verbal se refiere a amenazas, insultos, sobrenombres y expresiones dañinas. Esta es sin duda la más usual y por ello la más repetida. La violencia psicológica a menudo pasa desapercibida y se refiere a juegos psicológicos, chantajes, reírse de, sembrar rumores, aislamiento y rechazo, como elementos más usuales.

En el nivel de violencia del que estamos hablando, cabrían también ciertas bromas. Las bromas, si son divertidas y no incluyen desprecio, burla o sarcasmo, no tienen por qué ser consideradas maltrato. Contar chistes, cuando no resultan desagradables para los oyentes, se convierte en una fuente de alegría que provoca risas y facilita las relaciones. El problema aparece cuando la broma se hace pesada, su contenido es insultante o procaz, o está formulada desde un sentido del humor excesivamente sarcástico, que esconde una punzada de mala intención y ridiculiza a personas presentes o ausentes. A veces, los escolares que abusan verbal o físicamente de otro afirman que ha sido una broma; pero ni la víctima ni los espectadores estarían de acuerdo en considerarlo así. (Ortega y Mora Merchan; 1998)

Por otra parte, hay que distinguir también entre violencia y juego violento. Durante la niñez el juego violento, el juego de contacto físico o de simulación de peleas, está muy presente, especialmente entre los niños. Este tipo de juegos, es un comportamiento que puede darse en pareja o en pequeños grupos; en él los jugadores se persiguen, se agarran, se tiran al suelo, en medio de gritos y palabras confusas en la que todos reconocen una actitud y un gesto lúdico. En estos juegos todos los contrincantes mantienen una actitud alegre

y una sonrisa en los labios. Sin embargo en la práctica, algunos profesores no parecen diferenciar la simulación de peleas, de la agresión real. (López y Filsecker 2000)

Causas asociadas a la agresividad y violencia

La violencia presenta un carácter de multifactorialidad y pluricausalidad, dado que las investigaciones muestran que las causas dominantes de los comportamientos agresivos y violentos de niños(as) y jóvenes se encuentran en motivos tan diversos como complejos. Estos factores son de dos tipos:

a) elementos exteriores a la escuela que, aunque decisivos en la formación de los rasgos de personalidad de los alumnos y alumnas, se mantienen lejanos a la acción directa y controlada dentro de la institución escolar. Estos son: el contexto social, las características familiares y los medios de comunicación.

b) Por otro lado tenemos elementos endógenos o de contacto directo dentro de la escuela que podemos y debemos tratar al prevenir; éstos son: el clima escolar, las relaciones interpersonales y los rasgos personales de los alumnos y alumnas en conflicto.

Consecuencias de los malos tratos entre estudiantes

Las consecuencias de este tipo de situaciones resultan complejas y multifacéticas, pero nunca neutras. Involucran tanto a los protagonistas directos, es decir, agresores y víctimas, como a los no participantes, ya sea a los que las consienten de forma pasiva, compañeros(as), como a los que en muchos casos, las ignoran, profesores(as) y padres.

Una de las consecuencias inmediatas que conlleva la condición de víctima es la falta de amigos, la pérdida de confianza y el descenso de la autoestima. Los niños y niñas victimizados por sus compañeros están más aislados socialmente, lo que les lleva muy frecuentemente a jugar solos en el recreo y a sentirse infelices e inseguros. Presentan, además, un autoconcepto global muy deficiente y una mala imagen de sí mismos, especialmente en relación con su capacidad académica, conducta y apariencia física.

Por otro lado, cuando un alumno se acostumbra a hacer daño impunemente a otro, al que simplemente ve más débil o indefenso, insultándolo, llamándolo con sobrenombres hirientes, amenazándolo o burlándose de él o ella y de sus cosas, o agrediéndolo, sufre también un grave deterioro en su desarrollo social y moral. El mayor riesgo, quizás, es su creciente capacidad para extender su comportamiento agresivo a otros grupos y situaciones, su alejamiento de las tareas escolares y su progresivo deterioro en el desarrollo social. A largo plazo está la tendencia a implicarse en problemas de violencia juvenil callejera y terminar incorporándose a actividades delictivas en la juventud, generándose así, otro problema de adaptación social. (Ortega, 1997)

Martínez Taboas, (1991) describe también su inclinación por seguir construyendo vínculos basados en el dominio y la sumisión del otro y, por lo tanto, a reproducir conductas de violencia interpersonal cuando son adultos. En este sentido cabría preguntarse hasta qué punto no llevan este perverso modelo de relaciones sociales hasta la propia vida familiar, reproduciendo en ella, en el formato de violencia familiar, el modelo de agresividad que experimentaron en la escuela.

A su vez, el resto de los(as) escolares, convertidos(as) en espectadores de la agresividad entre sus compañeros y compañeras, aunque no participen directamente en ello, son víctimas de un clima de malas relaciones que permite que quienes exhiben una actitud prepotente abusen de los que no saben o no pueden defenderse por sí mismos. Esta pasividad demostrada ante un compañero o compañera en peligro tiene importantes consecuencias. En primer lugar, los niños y niñas se desensibilizan cada vez más ante el sufrimiento de otros a medida que contemplan situaciones en las que no se interviene. Por otra parte, Pain y Barrier (1996) sostienen que existe la posibilidad de que quien contempla la escena violenta de forma pasiva pueda llegar a sentir una sensación de indefensión semejante a la experimentada por la víctima.

En la actualidad, la sociedad le está pidiendo a la institución escolar, algo que antes hacía la familia o el propio orden social. La sociedad continúa necesitando formación moral y socialización; por tal motivo, el orden social le pide a la escuela que haga mucho más de lo que en este ámbito hacía en el pasado. Le está pidiendo que haga además de lo propio, lo que en el pasado hacía la familia y un orden social más estable. En

este sentido, afirma Cox (2000) los Objetivos Fundamentales Transversales no son una invención algo arbitraria sobre algo nuevo que se agrega a la institución escolar, sino que corresponden a una intensificación de la necesidad de entregar formación moral. La escuela es una institución cuyo lenguaje esencial son los valores. Esto lo ha hecho siempre de forma implícita; ahora se requiere que lo haga en forma explícita, con mayor sistematización y especificidad.

Metodología

Tipo de estudio: El estudio que presentamos corresponde a una investigación no experimental de tipo descriptivo transeccional comparativo.

Población y muestra:

La población elegida la constituyen niños y niñas de 5º a 8º Año Básico de establecimientos urbanos y rurales, municipalizados y/o particulares subvencionados de la Quinta Región y Región Metropolitana.

Para asegurarnos la representatividad de la muestra, hemos utilizado un muestreo estratificado, considerando tipo de dependencia administrativa y ubicación geográfica. La muestra está constituida por 9656 escolares (5071 niños y 4585 niñas) provenientes de 98 establecimientos educacionales.

En la siguiente tabla se expone la composición de la muestra, desglosada según edad y género.

Tabla 2 – Composición de la muestra

Edad	Hombres	Mujeres	Total
9	49	43	92
10	872	781	1653
11	1071	962	2033
12	1273	1226	2499
13	1229	1180	2409
14	407	307	714
15	135	63	198
16	35	23	58
Total	5071	4585	9656

Si consideramos que los niños y las niñas terminan la enseñanza básica alrededor de los 13 a 14 años de edad, podemos constatar que existe un 3,6% de alumnos(as) mayores de 14 años (ya adolescentes) estudiando con niños y niñas más pequeños(as), lo que puede, fácilmente, dar origen a abusos o prepotencias contra el más débil.

Instrumento de recolección de información

La información se obtuvo directamente de los niños y niñas a través de una encuesta anónima semiestructurada de 33 preguntas, aplicada por las investigadoras y alumnos(as) tesistas, durante una hora de clases.

Validez y confiabilidad del instrumento: la encuesta utilizada fue sometida a una prueba piloto (pretest) en una muestra aleatoria de características semejantes a la muestra considerada en la investigación. Para garantizar la validez de contenido, se utilizó el juicio de expertos con quienes se ajustó el instrumento antes y después del pretest. La confiabilidad de las respuestas se calculó estableciendo la correlación entre respuestas dadas a pares de preguntas asociadas, ubicadas en diferentes lugares del cuestionario.

A los alumnos se les explicó detenidamente los conceptos de "violencia y/o agresividad". Además, en la encuesta misma aparece claramente especificado que "agredir es pegar, insultar, burlarse, amenazar etc.".

Los niños y niñas identifican este fenómeno como: meterse con, abusar, reírse de, insultar, pegar, agredir, hacer una "mariconada", ser egoísta, etc. Y aunque no utilizan los términos abuso, maltrato, violencia, instigar, hostigar, acosar, etc. que utilizamos los profesores y profesoras, lo saben interpretar e identificar.

Resultados.[22]

Para conocer la opinión que niños y niñas tienen acerca de la violencia, se les preguntó "¿Qué entiendes por violencia?". Al respecto, exponemos algunas de las frases más representativas[23] separadas por edad y género:

Tabla 3 – "Violencia es"

Edad	Hombre	Mujer
10	♦Cuando uno ataca a otro con o sin razón. ♦Pelear con cuchillo, sable y matar a los demás, agredirlos	♦Es algo muy malo porque les rompe los sentimientos y se hacen daño a su cuerpo ♦Es algo malo porque te pegan, hasta que te pueden matar.
11	♦Es una agresión tanto como a ti mismo como a los demás ♦Es algo que me ayuda a defenderme	♦Es algo que cada día se observa y nos arruina la amistad. Es algo que nadie debería hacer, es malo porque unos hasta mueren.
12	♦No usar el razonamiento, irse por el lado de agredir. Es aprovecharse de una mujer	♦ Es cuando agreden a alguien fuertemente, (lo violan, le roban, etc.) ♦La violencia es tristeza
13	♦Tener mala conducta y pegarle a mi compañero ♦Es un violador	♦ Es cuando te tratan mal, te golpean ♦Tratarse muy mal, los golpes son malos y delicados.

[22] Debido a limitantes de espacio, expondremos solamente los resultados de 12 de las 33 preguntas

[23] Extraídas de Arévalo, Mª Soledad et al. "Violencia entre escolares. Un análisis descriptivo de ella"; Seminario para optar al título de Profesor de Educación Básica y Licenciado en Educación. Profesor Guía Miriam López Schwerter; Universidad de Playa Ancha; 2002

14	♦Es una agresión por parte de la sociedad. ♦Se trata de un peligro para todos y eso se merece tratarlo con un sicólogo	♦Hacer daño y tratar mal a las personas. ♦Agresión física a un amigo, pero lo peor es la agresión verbal (insultos)
15	♦Cuando se pegan, es una agresión ♦Golpearse, decirse garabatos.	♦ Agredirse psicológica y físicamente.
16	♦Es pelear con cuchillo e insultarse. ♦Que los papás peleen entre ellos	♦ Cuando te pegan por cosas injustas
17	♦ La persona que agrede a otra indefensa.	♦ Es tratarse a golpes y herirse.

Muchos profesores y familiares suelen no conocer el alcance e intensidad de los hechos, manteniéndose alejados de los escenarios donde se desarrolla el proceso de agresión. En otras ocasiones las peleas, discusiones o agresiones pueden ser entendidas como "cosas de niños(as)" sin requerir intervención. Para poder conocer como sienten los niños y niñas la violencia en la escuela y refutar si ellos o ellas consideran las peleas, discusiones o agresiones como "cosas de niños", o sea, un juego, hicimos la pregunta "¿Cómo ves la violencia en tu escuela/colegio?". En la tabla Nº 4 se muestran los porcentajes entregados a las alternativas tanto por varones como por niñas.

Tabla 4 – ¿Cómo ves la violencia en tu escuela/colegio?

Como	Hombres	Mujeres
Una agresión	45,0	56,0
Una defensa	25,9	18,0
Un juego	14,2	9,0
Algo normal	16,3	12,

Aparentemente existe diferencia en la percepción de niños y niñas; pero, si consideramos que una defensa responde a sentirse agredido, podemos sumar los porcentajes de ambas alternativas. En ese caso, no encontramos diferencias entre hombres y mujeres, ya que los varones obtienen un 70,9% contra un 74% de las niñas.

Sin embargo, frente a la pregunta "¿Se puede justificar la violencia?" encontramos que el 67,1% de los encuestados responde afirmativamente (Sí o A/V, (a veces)).

La tabla siguiente compara los porcentajes de respuesta entre niños y niñas.

Tabla 5 – ¿Se puede justificar la violencia?

	H	M
Sí	40,9	33,9
A/V	28,3	31,3
No	25,1	33,8

En esta tabla podemos destacar la respuesta "No" de las niñas, puesto que un tercio de ellas responde que no se puede justificar la violencia en ningún caso. En cambio, sólo la cuarta parte de los varones eligió esta alternativa.

Esta diferencia de opinión se mantiene frente a la pregunta "¿Qué es mejor: enfrentar físicamente una pelea o conversar para llegar a una solución?", tal como se observa en la tabla siguiente:

Tabla 6 – ¿Qué es mejor?

	Hombres	Mujeres
A	24,1	7,3
B	73,8	90,7

A = enfrentar físicamente una pelea
B = conversar para llegar a una solución

Frente a una discrepancia la mayoría (82,2%) de los encuestados manifiesta que es mejor conversar para llegar a una solución. Sin embargo en esta respuesta, se constata la diferencia de valores porcentuales entre hombres y mujeres para enfrentar físicamente una pelea.

A continuación analizaremos los motivos que dicen tener los niños y niñas para agredir a un compañero o compañera.

La encuesta muestra que los motivos que llevan a los alumnos(as) a agredir a un compañero(a) son variados. El 29,4% de los niños y el 24,4% de las niñas contestan que es en respuesta a "me molestan". Sin embargo el 39,2% de los niños agresores manifiesta que su acción es producto de otra agresión: "para defenderme". En el caso de las niñas, este porcentaje es significativamente menor (23,8%)

Llama la atención que un 4,2% del total de encuestados(as) dice agredir a su compañero(a) para "hacer valer mi opinión" Este porcentaje es levemente inferior a otra respuesta dada por el 5% de los escolares que dice "demostrar quien soy". Si reunimos en un solo valor estas dos últimas alternativas (imponerse y demostrar quien soy), este porcentaje sube al 10% en ambos grupos. (hombres y mujeres)

La tabla siguiente expone en detalle las frecuencias porcentuales obtenidas en cada alternativa, desglosada por género.

Tabla 7 – ¿Por qué razones agredes a un compañero(a)?

Razones	Hombres	Mujeres
Me molestan	29,4%	24,4%
Para defenderme	39,2%	23,8%
Imponerme	4,6%	3,8%
Demostrar quien soy	5,1%	4,9%
No sé	5,0%	7,4%

En el Marco teórico expusimos que en toda agresión, existen, a lo menos, tres involucrados: el sujeto que agrede, la persona que es víctima de la agresión, y el observador que es quien ve lo que sucede. Esta observación produce una reacción. Para conocer esta percepción, formulamos la pregunta: "¿Cómo reaccionan los otros ante tu conducta de agresión a compañeros?". En la tabla Nº8 mostramos los porcentajes obtenidos en cada alternativa tanto por los varones como por las niñas.

Tabla 8 – ¿Cómo reaccionan los otros ante tu conducta de agresión a compañeros?

	Hombres	Mujeres
Me tienen miedo	11,4	3,4
Me respetan	13,1	9,2
Me admiran	7,4	2,3
Me critican	14,1	10,6
No sé	35,0	37,1
No agredo	18,9	37,1

Aquí podemos observar que el 23,3% de los encuestados manifiesta que les sirve para que los admiren, o les respeten producto del miedo. Vemos en este valor que el agresor goza de mayor popularidad entre sus compañeros(as) aunque con sentimientos ambivalentes: a muchos les impone respeto o miedo. Al salirse con la suya interpreta que puede ejercer el abuso de poder a través de la agresión. Estudios europeos y americanos indican que este rasgo se mantiene en la edad adulta y que el agresor se insertará en grupos de riesgo de actos antisociales y como predelincuentes en la adolescencia. Al no sentir empatía hacia los sentimientos de los demás, interpreta que sus actos están justificados por la provocación de los otros. La falta de culpa le impide reconocer sus actos, necesita entrenamiento en control de la ira, desarrollo de la empatía, autocontrol, etc. En definitiva, habilidades sociales para saber convivir en sociedad.

Si desglosamos este porcentaje en niños y niñas, podemos constatar que la tercera parte de los niños (31,9%) es quien hace subir el porcentaje, ya que un 14,9% de las niñas, manifiestan que sus compañeros les respetan (o le tienen miedo) al imponerse físicamente.

Pero algunos, aún considerándolos "choro" o no respetándolos, los agreden. Muchas veces esta agresión obedece a una provocación, por eso realizamos la pregunta"¿Crees que tú eres responsable de que te agredan?". A esta pregunta, más de la mitad de los encuestados (59,2% de los niños y el 55,4% de las niñas) respondieron afirmativamente, lo que nos lleva a reflexionar sobre la responsabilidad que cada persona debe tener en el desarrollo de un clima armónico. La tabla Nº9 muestra el detalle de estos valores.

Tabla 9 – ¿Crees que tú eres responsable de que te agredan?

Alternativas	Hombres	Mujeres
Sí	15,3	13,4
A veces	43,9	42,0
No	34,0	41,9

Ante esta respuesta que indica la consciencia que los alumnos(as) tienen sobre la responsabilidad en sufrir una agresión, nos interesó identificar las razones que ellos(as) creen que es la que provoca la agresión de parte de un compañero. En la tabla Nº10, tabla que muestra los porcentajes de respuestas a la pregunta "¿Por qué crees que te agreden?" observamos una concordancia en la respuesta de hombres y mujeres en la alternativa "por mi forma de ser", al obtener que la quinta parte de niños y niñas (21,1% y 21,9% respectivamente) piensa que es por culpa suya. Este valor nos estaría indicando que existe la posibilidad de trabajar en cambios que se puedan producir en la forma de ser de cada persona, para convertirlos en personas más asertivas. Esto se lograría trabajando las habilidades sociales, la empatía, la asertividad, etc.

Tabla 10 – ¿Por qué crees que te agreden?

Alternativas	Hombres	Mujeres
Por mi forma de ser	21,1	21,9
Porque agredo	20,4	10,7
Porque soy más pequeño	11,0	5,6
Porque tengo dificultades	2,0	4,5
No sé	42,6	52,8

Los alumnos con problemas en la mayoría de los casos necesitan aprender habilidades sociales muy concretas, que les reporten éxitos puntuales. Serán estas experiencias las que configuren su mentalidad y sus valores, no los discursos moralizantes o conmiserativos.

A convivir se aprende conviviendo, a agredir, se aprende si se es agredido. En el Marco teórico planteamos la teoría del aprendizaje social de Bandura. Si la convivencia en el hogar no es buena y los métodos de socialización en el hogar incluyen el castigo físico, la mayor parte de las veces, aprenden a agredir porque ellos son agredidos cuando no obedecen...

La familia, es durante la infancia, uno de los elementos más importantes del ámbito sociocultural del niño. Las interacciones entre padres e hijos van modelando la conducta agresiva mediante las consecuencias reforzantes inherentes a su conducta. Según esto, de acuerdo con el modelamiento, estamos enseñándoles a los niños que la forma de resolver una situación conflictiva es gritándoles. Gritamos para decir que no se griten. Incluso le damos al niño una bofetada para decirle que no pegue al hermano. El niño, probablemente, generaliza lo que aprende acerca de la utilidad y beneficios de la agresión a otras situaciones

Otro factor familiar influyente en la agresividad es la incongruencia en el comportamiento de los padres. Incongruencia en el comportamiento de los padres se la cuando los padres desaprueban la agresión y, cuando ésta ocurre, la castigan con su propia agresión física o amenazan al niño.

Por eso, la pregunta "¿Tus padres te pegan?" El porcentaje de respuesta afirmativa, casi 40%, nos muestra que la socialización incluye el control con mano dura al manifestarnos que reciben castigo físico de parte de sus padres. También vemos en la tablaNº11 que no existe diferencia significativa en el trato dado por los progenitores tanto a niños como a niñas.

Tabla 11 – ¿Tus padres te pegan?

	Hombres	Mujeres
Sí	4,9	6,7
A/V	33,1	33,2
No	56,6	59,0

Al preguntárseles a los alumnos encuestados si ellos consideran justo que sus papás les peguen, obtenemos valores muy similares entre hombres y mujeres, tal como se constata en la tabla siguiente.

Tabla 12 – ¿Consideras justo que tus papás te peguen?

	Hombres	Mujeres
Sí	51,7	48,6
No	45,3	45,1

Pero, lo que más nos llamó la atención es que los niños y niñas están de acuerdo con este tipo de educación. Esta afirmación queda respaldada por el resultado de las respuestas, que es muy similar entre hombres y mujeres,

Conclusiones

Parece que en el tránsito entre dos siglos, con una revolución tecnológica acelerada y de cambio de valores, y con más medios materiales que nunca, estamos obligados a volver la vista hacia algunos de los valores más elementales, como el respeto a los demás, la tolerancia, la convivencia y la solidaridad entre las

personas; los principios básicos de la participación y la democracia; el respeto a los derechos humanos, al medio ambiente, a la igualdad de oportunidades y al valor de la equidad.

La convivencia es objetivo formativo en sí mismo y no ha de entenderse solamente en el sentido de que sea un simple medio con vistas al aprovechamiento y progreso en los demás niveles de formación e instrucción. (Algo parecido habría que decir en relación con el uso respetuoso del lenguaje y las normas de corrección en el trato.)

El maltrato entre iguales deberá ser deslegitimado siempre. Cuando se detecte un caso concreto habrá que abordarlo con inmediatez, para reparar el daño causado a la víctima, a los testigos y el deterioro que experimenta el propio agresor.

En esta investigación hemos constatado la existencia de conflictos que terminan en conductas agresivas. Los conflictos y el mal comportamiento hay que admitirlos como parte de la vida cotidiana de la escuela y como elemento de responsabilidad profesional, es decir, un aspecto de la tarea docente que el profesor o profesora debe conocer y enfrentar.

Aunque haya una buena gestión global de la convivencia, los problemas aparecerán, porque son propios del cualquier sistema de relaciones humanas, pero la prevención contribuye a reducirlos. El abordarlos y resolverlos con serenidad, con razonamiento, con implicación cooperante de los afectados, conduce a su transformación en oportunidades para madurar y crecer.

Los datos concretos que aportamos sobre agresiones entre alumnos y alumnas nos indican que un número considerable de niños y niñas de entre 9 y 15 años están involucrado en estos hechos, ya sea como víctima, como agresor o como miembro de un grupo agresor. Podemos afirmar que sobre un 50% de nuestros alumnos y alumnas se ven involucrados como víctimas o como agresores en procesos de violencia entre escolares básicos.

El estilo de relación que se atribuye a los maltratos entre compañeros en caso de perdurar, pasar desapercibido y no estar sujeto a una revisión de respeto del otro, puede ocasionar ciudadanos que en la vida adulta actuarán con estrategias de abuso y sumisión que deterioran los niveles óptimos de vida en sociedad.

Si en la escuela se pudiera obtener una conciencia moral de respeto entre los individuos y de cariño y apoyo al más débil, tendríamos a futuro una sociedad más justa. Habrá que enseñarle a los niños y a las niñas a expresar sus ideas y deseos, a comunicar sus sentimientos, a codificar los mensajes ajustados al contexto, a saber decir "no". Esto se logrará trabajando las habilidades sociales, la autoestima, la asertividad, la presión de grupo, etc.

La convivencia tiene que fundamentarse en la aceptación de la diversidad; ésta es la que hace que la convivencia sea posible, rica, interesante y provechosa para todos. Desde los centros se ha de promover un buen aprendizaje convivencial, para que en el ámbito social los alumnos, futuros adultos, se comporten correctamente y aprovechen las grandes posibilidades de la diversidad humana.

La convivencia es un factor de calidad que debe construirse de modo intencional y sistemático mediante las actuaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Aprender a convivir es un objetivo exigible a la institución escolar en todas sus etapas. El mejoramiento de la convivencia escolar juega un rol en la consecución de mejores logros de aprendizaje, en la medida que crea condiciones para facilitar la motivación e involucramiento en las tareas a enfrentar, ya que cuando existen trabajos colaborativos entre pares, relaciones pedagógicas de confianza y de respeto mutuo, se potencian los aprendizajes.

REFERÊNCIAS

Ballesteros, Julián (1983) *Teorías psicológicas de la agresión*. Editorial Pirámide; Madrid

Caritas (1997) 'Pacificar las aulas' *Revista Caritas*; Julio-Agosto; Madrid;

Casassus, Juan (2000) *Ambiente escolar*. Informe UNESCO; Santiago

Cox, Cristián (2000) *Nuevo Curriculum: respuesta a los requerimientos del futuro. Pivote de la Reforma*. Documento de trabajo; Ministerio de Educación; Santiago.

Fernández, Isabel (1998) *Prevención de la Violencia.* Editorial Narcea; Madrid

Filsecker, Mª Paz; López Miriam (2003) *Estudio sobre la violencia entre niños de enseñanza básica.* III Encuentro internacional de investigadores en educación; ENIN 2003; Ministerio de Educación; C.P.E.I.P. Santiago

FILSECKER, Mª Paz; López Miriam (2002) “Sentimientos de inseguridad en la escuela frente a situaciones de violencia escolar”. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. España. http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp
GONZÁLEZ, Luz (2000) *Signos y Cultura de la Violencia. Una investigación en el aula*; Universidad de Córdoba; España.
LÓPEZ, Miriam; Filsecker, Mª Paz (2003) “Estudio sobre la violencia en la escuela entre niños(as) de Enseñanza Básica” ; *Boletín de Investigación Educacional* Volumen 18; Facultad de Educación; Pontificia Universidad Católica de Chile; Santiago
LÓPEZ, Miriam; Filsecker, Mª Paz (2001) “Fundamentos teóricos para un estudio sobre violencia entre escolares”; *Boletín de Investigación Educacional* Volumen 16; Facultad de Educación; Pontificia Universidad Católica de Chile; Santiago
LÓPEZ, Miriam; Filsecker, Mª Paz (2000) “Violência escolar. ¿Un iceberg emergente?”; *Revista de Orientación Educacional* Nº 23; Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad de Playa Ancha; Valparaíso
MARTÍNEZ TABOAS, Alfonso (1991) “Abuso físico durante la niñez: Hallazgos, conceptualización y consecuencias”. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*; Volumen 4 Nº1; Puerto Rico.
MONTENEGRO, Hernán (1997) ‘Violencia y medios de comunicación’ en *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Ediciones Dolmen; Santiago.
OLWEUS, Dan (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata; Madrid.
ORTEGA RUIZ, Rosario (1997) “El Proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales”; *Revista de Educación* Nº313; Madrid
ORTEGA RUIZ, Rosario y Mora Merchan, Joaquín (1998) “El problema del maltrato entre iguales” *Cuadernos de Pedagogía* Nº270; Madrid.
PAIN, Jacques; Barrier, Emilie (1996) ‘Violence à l’école’; Centre International d’Etudes Pédagogique; Sevres; París
REARDON, Betty A.(1999) ‘La tolerancia: un umbral de la paz’; Ediciones UNESCO; París
ROJAS Marcos, Luis (1996) *Las semillas de la violencia*. Espasa Calpe, S.A. Madrid
SERRANO PINTADO, Isabel (1998) *Agresividad infantil*; Editorial Pirámide; Madrid.
Sociedad española de pedagogía (2001) “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad”; *Revista Bordón*; Santiago de Compostela.
TIRONI, Eugenio; Weinstein, Eugenia (1990) *Violencia y resignación’ en ‘Personas y escenarios en la violencia colectiva*; Edición Paulina Matta; Santiago.

LA GENERACIÓN DE UN SER ESTÉTICO: UNA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN ENTRE LO INSTRUMENTAL Y LO VALÓRICO

Vicente Jelves Zárate

El potenciar la experiencia creativa del arte en los niños y jóvenes hace posible construir el saber ser. A Través del arte podemos centrar el interés en la persona que aprende, es decir, posibilitarles al niño y al joven una conexión directa de todos sus saberes con la vida .Fundamentos de la experiencia pedagógica del Colegio Experimental Niños Cantores de Viña del Mar

En una constante histórica la Educación ha tenido que responder a los requerimientos de diferentes factores que han intentado e intentan imponer sus pretensiones; factores religiosos, sociales, políticos y económicos han generado desde siempre situaciones de resistencia o desarrollo transformándose en motor o carga en la tarea de construir y alinear una concepción de educación liberadora.

Hoy, el modelo neoliberal y sus consecuentes revaloraciones productivas junto a las crecientes demandas globalizadoras ponen, más que nunca, en permanente tensión dos fuerzas que intentan convencerse o anularse mutuamente y que mientras no se armonicen será muy difícil alcanzar una actitud adecuada que de respuesta a las urgentes necesidades de nuestra sociedad . Dicho conflicto ha llevado a atrincherarse en sus argumentos a los partidarios de una educación que privilegie el saber hacer versus aquellos que buscan como prioridad el saber ser o saber vivir.

- El saber hacer; Lo instrumental:

Concepción que comparte el entendido de que los conocimientos deben ser enfatizados para principalmente lograr progreso técnico que permita mantener un nivel de crecimiento acorde con los requerimientos y demandas del entorno, entre ellas las orientadas por el mercado. Se entiende entonces que la instrucción académica debe proveer las habilidades básicas que logren a través de lo cognitivo logros efectivos. La adquisición de lo instrumental pasa a ser entonces una prioridad para poder competir con ventajas en un modelo que reconoce en el hacer lo tangible, valorable y transable.

- El saber ser o saber vivir; Lo valórico:

Entendido como el cultivo prioritario de relaciones valóricas que centran su accionar en la vivencia de experiencias humanas enriquecedoras y aportadoras para una convivencia en la diversidad, la democracia, el respeto al entorno, la capacidad de reflexión, de juicio crítico de amor y de compromiso.

Concepción que apela a un realidad integradora en donde lo valórico y afectivo debe cimentar lo cognitivo.

En el conflicto anterior queremos ver la oportunidad para proponer desde nuestra experiencia pedagógica una propuesta de articulación que recoge 20 años de análisis y trabajo, que en la práctica y lo cotidiano postula que existen puntos de encuentro entre las dos visiones, pero por sobre todo opta en el convencimiento de que el saber ser, desarrollado en su plenitud, puede encausar el logro necesario del saber hacer.

Es entonces, que frente a la pregunta de cómo armonizar lo instrumental y lo valórico el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Experimental Niños Cantores de Viña del Mar ha diseñado en su propuesta la generación de un ser estético que logre integrar ambos saberes desde una respuesta humanizante y liberadora que abogue por la formación de un ser integro, un agente de cambio.

Creemos que la generación de este ser estético está orientado en el desarrollo de sus sensibilidades asumiendo un compromiso esencial con las emociones, expresadas estas principalmente a través del arte. Es en ese entendido que el sueño pedagógico se sustenta en la teoría y en la formulación de un proyecto educacional que enarbole el principio pedagógico expuesto a mediados del siglo pasado por el esteta inglés Herbert Read: "el arte debe ser la base de la educación" (Read, 1955).

PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN POR EL ARTE:

- El desarrollo de la capacidad creadora, estimulando el pensamiento divergente
- Acepta y promueve las diferencias en los niños y jóvenes procurando inculcar sentimientos de confianza y seguridad en ellos.
- Valora la libertad
- Propicia la cooperación
- Valora el proceso de la actividad artística y no el producto.
- Las experiencias pedagógicas están planteadas para el nivel de edad y de habilidad de los que participan.
- Busca un desarrollo estético.
- La pedagogía artística promueve el desarrollo de una imagen positiva del que la vive.
- El maestro debe actuar como un buen mediador (Martín del Campo, 2000)

LA EDUCACIÓN POR EL ARTE EN EL PROYECTO PEDAGÓGICO COLEGIO EXPERIMENTAL NIÑOS CANTORES DE VIÑA DEL MAR.

Consideramos que las circunstancias históricas vigentes exigen una educación capaz de formar un individuo que armonice su intimidad psíquica con el medio natural y social en que se encuentra inserto.

Sólo en la libertad creadora el hombre transforma el medio en una obra de su propio espíritu, que sensibilizado por el arte alcanza la armonía de vida y puede transformarse en un agente de cambio y de construcción de una sociedad más justa en sus relaciones internas y en las con el medio.

Esta hipótesis educacional es la que nos anima en nuestro quehacer pedagógico, a saber que los seres dotados de una concepción estética del mundo rechazarán toda acción que destruya la armonía y el equilibrio de una vida sustentada en los valores de la belleza y la moral.

Es en este punto donde vemos la función del arte como prolongación de la etapa lúdica del niño, continuadora de la libertad creadora del ser humano que en todo momento se manifiesta como alegría de vivir. El arte abre el ámbito frondoso de la actividad creadora inicial del niño y de la niña y se prolonga durante el resto de su vida.

También es axioma de esta consideración estética de la educación, la integración de todos los actores en la formación de los educandos: maestros, compañeros y apoderados, todos inducidos por principios estéticos comunes y dispuestos a actuar en consecuencia. Creando para el educando el entorno en donde la educación surge como una forma de vida natural, armoniosa y buscando hacer conciencia individual y colectiva del valor de la libertad para alcanzar la autodisciplina en todas las instancias del proceso educacional.

Finalidad del Proyecto Educativo:

El Proyecto Educacional que proponemos propicia la finalidad de "ganarse todas las libertades" a que el ser humano tiene derecho con la sola condición de crecer en la capacidad de acatar la vida en sociedad y aportando a que ella y todos sus componentes crezcan, orientados por los valores éticos que conducen a la plena convivencia de un mundo de felicidad. (PEI 2003)

Objetivos educacionales:

Los principios y fundamentos que animan y orientan el hacer académico de nuestro proyecto educativo se transforman en los siguientes objetivos educacionales:

PRIMERO: Contribuir a la formación de un ser humano que, en pleno dominio de sus facultades intelectuales, emocionales y volitivas, alcance la conciencia necesaria para armonizar su propia vida con el medio natural y social de su entorno.

SEGUNDO: Contribuir al desarrollo de la sensibilidad del educando, perfeccionando su capacidad receptiva a nivel de los órganos sensoriales, de modo que sea preparado para comprender, valorar y actuar armoniosamente con su medio.

TERCERO: Desarrollar la capacidad creadora, propia de la naturaleza libre del hombre, encauzándola desde el juego en el niño y continuándola en el arte en el adulto, dentro de un proceso de continuidad que lo conduzca al equilibrio de su yo personal y su compromiso social.

CUARTO: Desarrollar la capacidad de observación de los fenómenos y procesos para que cada educando alcance, por su propia reflexión y experiencia la esencia de ellos, y favorecer su proyección y trascendencia.

QUINTO: Promover la experiencia como base del proceso educacional, de manera que el alumno y la alumna, a partir de ella, elabore libre y creadoramente sus propias explicaciones, interpretaciones y valoraciones de los fenómenos y acontecimientos sociales.

SEXTO : Estimular la reflexión sobre temas que contribuyan a la formación de un individuo- ciudadano cuyo desarrollo personal facilite su inserción en la convivencia con los demás, siempre en actitud de respeto por la dignidad humana en todas sus dimensiones.

SÉPTIMO: Contribuir al desarrollo de la personalidad autónoma, aquella capaz de tomar decisiones ante situaciones valóricas e intelectuales, primando en sus acciones el bien moral.

OCTAVO: Modificar, mediante el discurrir dialéctico con el educando toda conducta que tienda a alterar la armonía de su yo personal y el medio en donde se educa.

HACIA UNA REALIZACIÓN EN LA PRÁCTICA: (DEL SUEÑO Y LA TEORÍA A LA PRÁCTICA)

Una serie de principios, experiencias de aprendizajes, estilos de convivencia y ritos constituyen la esencia de nuestra práctica pedagógica, práctica que se ve reflejada en los siguientes ejemplos:

- El desarrollo de la autodisciplina
- La metodología del arte en las disciplinas
- Las asambleas
- El círculo
- La optabilidad del uniforme
- Las salidas integradas
- Concierto didáctico

Entre las anteriores el concierto didáctico nos sirve como modelo de lo que hacemos y pretendemos con ejercicio de la metodología de educación por el arte y es una de nuestras experiencias que orienta gran parte de nuestro accionar pedagógico. Se trata de un evento que realizamos anualmente en un escenario prestigioso de la región, donde se muestran los resultados del trabajo de cada asignatura en torno al tema transversal. Se pone en escena una "cantata",espectáculo integral, que incluye poesía, danza, teatro, música, plástica; donde todos los niños y niñas muestran en esta puesta en escena sus aptitudes artísticas en conjunto con el desarrollo de actitudes de respeto responsabilidad y compromiso con el acto de construir los aprendizajes.

El Concierto Didáctico es una experiencia de aprendizaje que centra el momento educativo en las

bases mismas de nuestra actividad pedagógica; aprender haciendo, construir el saber ser y por lo tanto se relaciona con la impronta necesaria de los objetivos transversales de educación. A través del Concierto, podemos centrar el interés en la persona que aprende, es decir, posibilitarle al niño y al joven, establecer una conexión directa de todos sus saberes, con la vida.

Valores educativos en juego:

- Construcción de conceptos: Unicidad y Otredad.
- El rol del maestro como mediador en el aprendizaje de saberes.
- El ejercicio de la educación estética.
- Participación democrática.
- El desarrollo de la afectividad en el proceso de aprendizaje.
- El desarrollo de la capacidad creadora.
- El trabajo centrado en el proceso.

HACIA LA GENERACIÓN DEL SER ESTÉTICO

Las consecuencias del saber ser, objetivo central en nuestra práctica pedagógica debe orientar la formación de un ser estético;" un nuevo tipo de ser humano , aquél que en pleno dominio de sus facultades intelectuales , emocionales y sensoriales , sea capaz de vivir en completa armonía con su medio ambiente y la sociedad . Un ser humano creativo, espontáneo, seguro de sí mismo amoroso" (Read, 1955).

Pasa a ser entonces la generación de este agente de cambio el motor central de nuestro accionar pedagógico confiados en que el saber ser y saber vivir encuentran en la educación por el arte las herramientas para responder a las exigencias del saber hacer.

La educación valórica se concibe entonces como un fruto de la reflexión individual y colectiva, como una crítica de la realidad cotidiana, la cual es permanentemente invitada a ser revisada. Pero además involucra la elaboración creativa de respuestas frente a los múltiples conflictos de valor que la realidad nos proporciona, es decir no se trata de quedarnos en la crítica por la crítica sino de llegar a una dimensión más propositiva. De igual modo se trata de estimular la adquisición de conductas y hábitos coherentes que posibiliten no solamente pensar en valores sino sobre todo vivir en consonancia con esos valores.

Estamos convencidos que el arte favorece enormemente el trabajo de lo valórico y el desarrollo creador del niño y del joven, motivándolo a la flexibilidad, la fluidez, la originalidad, la independencia, la crítica y la autocrítica. Al crear se ponen en juego habilidades de análisis, de selección, de asociación y de síntesis, así como las experiencias y conocimientos del niño; todo lo cual da lugar a un producto nuevo, que ha adquirido vida por la voluntad y actividad de éste.

En el ejercicio de la educación por el arte nos comprometos en la creación de hombres y mujeres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no solamente de repetir lo que han hecho otras generaciones; seres humanos que sean creativos, inventivos y descubridores. De igual forma aparece como objetivo formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca.

Confiamos que el arte es una alternativa sumamente valiosa dentro de la educación, ya que las experiencias que el niño y el joven viva a través de la pedagogía artística y de cada una de las experiencias que el modelo pedagógico contiene serán capaces de estimular su creatividad y afectarán positivamente otras esferas de su actividad dentro del medio ambiente escolar, familiar y social, logrando con esto mejores capacidades y habilidades para enfrentarse a los problemas y situaciones que se les presenten, lo que implica un mejor desarrollo de su pensamiento, su imaginación, su socialización y su capacidad creadora.

EN LA COMPROBACIÓN DE LA TESIS

Después de 20 años de recorrido y con una perspectiva suficiente es preciso evaluar la evolución de esos seres estéticos lanzados al mundo, la tarea inmediata es recoger información de como las generaciones de egresados han plasmado en sus actividades educacionales, profesionales, laborales y sociales las consecuencias de haber vivido una educación estética.

Debemos comprobar fuera de nuestros espacios de relación pedagógica directa cómo nuestros planteamientos y opciones por el saber ser, dan los resultados que el sueño y la teoría pedagógica esperan y anhelan.

Tarea pendiente pero prioritaria.

REFERENCIAS

COLEGIO EXPERIMENTAL Niños Cantores de Viña del Mar; Proyecto Educativo Institucional, "Educación por el Arte" 2003
READ, Herbert; "Educación por el Arte", Editorial Paidos 1955, Barcelona.
MARTÍN DEL CAMPO RAMÍREZ, Socorro; "El Papel de la Educación Artística en el Desarrollo Integral del Educando". Revista de educación / nueva época núm. 15/ octubre - diciembre 2000.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Criterios para una Política de Transversalidad" 2003.

LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES QUE PARTICIPAN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE FRENTE A UN CAMBIO EDUCATIVO

Sergio O. Boggioni Casanova

Casi todos los países latinoamericanos se enfrentan a un cambio en su educación, de un enfoque enciclopedista , centrado en los contenidos a un enfoque constructivista, en el cual la persona es el arquitecto de sus propios conocimientos, desarrollando así valores inherentes a la naturaleza humana y relacionando lo internalizado con situaciones de su vida diaria. Si queremos que nuestros alumnos relacionen los contenidos aprendidos con su entorno, es misión de la sociedad en la cual el hombre se desarrolla, proveer los medios para que sus miembros adquieran plenitud como personas. Analizado lo expuesto, vemos que para lograr buenos resultados en la aplicación de este cambio educativo, es preciso, que las personas que intervienen en el proceso educativo, profesores, familia y alumnos, estén informados de las metas que se desean alcanzar al implantar este cambio. Por otro lado las autoridades educativas de un país, que representan a la sociedad deben entregar las herramientas necesarias para que en todos los establecimientos educacionales existan los medios para desarrollar este nuevo sistema de aprendizaje. Debe existir equidad en la educación, entregando la misma posibilidad a todas las personas de lograr una buena educación.

El mejor resultado del proceso enseñanza aprendizaje, es cuando la familia tiene participación en él, apoyando lo que el profesor entrega, puesto que éste, debe ser el orientador, indicando y guiando el proceso, permitiendo que el alumno relaciona lo aprendido con su mundo, inculcándole además, los valores y sentimientos que van aparejado con el aprendizaje.

El Estado de un país, si quiere estimular la participación de la comunidad nacional en el desarrollo del patrimonio cultural del hombre; si quiere lograr una real presencia de una libertad educativa y de una educación permanente para cada uno de los ciudadanos; si quiere garantizar la igualdad de oportunidades, de opciones y del desarrollo de la cultura tan importante en el avance de los pueblos, debe buscar los medios para informar en detalle a todas las personas, en especial a la familia, los alumnos y los profesores, del cambio educativo.

La familia: No debemos olvidar que la educación familiar es por definición tradicionalista y conservadora y que todo cambio educativo genera desconfianza en los padres, quienes preocupados por el futuro de sus hijos, temen perder los logros conocidos por ellos. Para que los padres se involucren de las bondades y proyecciones de una nueva estructura de la educación, es necesario que las autoridades competentes, informen con antelación y en forma objetiva de los proyectos educacionales a implantar y cual será la nueva metodología que se aplicará para hacer más comprensible las materias a tratar. Es importante que la familia sepa que se espera de ellos y cual será el rol que ellos deben cumplir para apoyar el proceso. No olvidemos que algunos fracasos a nivel educativo, se han producido, entre otras cosas, por la falta de comunicación e integración entre el grupo familiar y la sociedad misma. La inquietud de los padres frente al cambio educativo, surge de una necesidad natural de conocer las posibilidades educativas que tendrán sus hijos; de las expectativas de prosecución de estudios que ellos tendrán y de las herramientas intelectuales y técnicas que se les dotará para enfrentar la vida del trabajo o el ingreso a la educación superior.

Los alumnos: A los alumnos que son el centro de atención de la escuela por ser los actores principales. En este contexto la educación se caracteriza porque debe organizar sus acciones como un medio para desarrollar las potencialidades intelectuales, afectivas, valorativas, relacionales, biológicas etc. en forma permanente de la persona, capacitándolo para el ejercicio de una libertad responsable. Frente al nuevo sistema, el alumno puede entre otras cosas, sentir que la acción educativa, tiene significado para sus intereses, necesidades e inquietudes. Para ello es fundamental que su persona se desenvuelva con libertad interior y confianza en si mismo, logrando sus propios conocimientos a través de trabajos prácticos, trabajos grupales,

indagaciones, investigaciones, todo lo cual le permitirá su autorrealización.

Es importante que el alumno se sienta tratado como un ser trascendente que se ennoblece por el hecho de vivir y obrar como persona. Sentir que por su naruraleza humana, el hombre posee dignidad, la que lo sitúa en un lugar de excepción en la naturaleza. Que relacione todos los conocimientos con su entorno; que encuentre la razón del por qué aprende y cual es la necesidad de conocer conceptos y que sea capaz de interpretar a la naturaleza a través de la internalización de conceptos. Que sienta la responsabilidad que tiene con la sociedad, comprometiendo con ella su realización personal, dándose cuenta que la vida no ocurre sólo en su persona, sino en relación con el mundo que lo rodea. De ahí la importancia de la acción educativa cooperativa y solidaria.

No debemos olvidar que en el inicio de educación media, el alumno se encuentra en la etapa de la pubertad y adolescencia. A causa del impulso fisiológico, que va acompañado por la sensación de un aumento de fuerza y al mismo tiempo del desequilibrio social, existe diversificación de los intereses afectivos en todos los sentidos con fases alternadas de exaltación y depresión. No se dirigen hacia ningún objeto preciso y aspiran de inmediato a las conquistas de las esferas superiores de la vida sentimental. Es por eso, que en esta etapa de la vida, debe informárseles que no serán simples espectadores y que de su accionar dependerá su futuro. El alumno debe saber y entender, con bastante claridad lo que podrá lograr con su esfuerzo, como así mismo de los riesgos que corre si despreocupa su función.

Los profesores: El profesor es la persona que tendrá como misión orientar y guiar al alumno para que alcance el aprendizaje y las habilidades que le permitan desempeñar un rol activo en la sociedad, tanto en lo material como espiritual; además debe lograr que el alumno se transforme en gestor activo de su propia educación permanente. El profesor debe dejar de ser un simple repetidor de libros y tomar con responsabilidad su papel de guía, un facilitador no autoritario, un modelo de ser humano perfectible. No es tarea fácil, debe cambiar su actual forma de enseñanza y centrar su actividad en el alumno, en el aprendizaje, debe estar interesado de cuanto aprende el alumno y no en cuanto enseño, debe despertar en el estudiante el deseo de aprender, pues con ello dará respuesta a muchas interrogantes. En otras palabras transformarse en un verdadero profesional de la educación.

Si conjugamos el accionar de cada uno de estos integrantes del proceso educativo; si logramos que cada segmento de esta comunidad educativa desempeñe el rol que le corresponde, si todos juntos participamos en este proceso, demostraremos que la única base para las transformaciones sociales es la educación.

REFERENCIAS

BARROS, Bourie Enrique. Familia y Personas. Santiago-Chile Ed. Jurídica 1991.

BALLE, Francis. Comunicación y Sociedad: Evolución y análisis comparativo de los medios. Santa fé de Bog: Tercer Mundo Editores 1991.

JOHANSEN. B. Oscar. La comunidad, un sistema dinámico. Ed. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Ec. Santiago-Chile 1988.

MECE-MEDIA Comunicaciones Santiago – Chile Programa de comunicaciones popular de Eco, Educación y Comunicaciones. Ministerio de educación 1998.

OLLIVIER, Bruno Comunicar para enseñar Ed. Edicial Buenos Aires Arg. 1997.

RAMA, Germán W. Educación y Sociedad en America Latina y el Caribe. Santiago- Chile UNICEF 1980.

ROSSEL Saavedra Enrique Manual de derecho de Familia Ed. Jurídica Santiago de Chile, 1992.

WERTHEIN, Jorge Educacón y participación. Brasilia IICA/ MECSPS, 1986.

WINNICOTT D. W. " La Familia y el desarrollo del individuo. Ed. Hamé Buenos Aires 1995.

LENGUAJE CONSTRUCTIVO ENTRE FAMILIA Y ESCUELA: DOS MUNDOS DE LA VIDA ESCOLAR

Isabel B. Martínez Estay §

"El educador debe buscar en sí mismo la causa
de todas las faltas y defectos de sus alumnos"
(Salzmann, 1997 – *Librito de las Hormigas*)

ABSTRACT: Mediante el desarrollo de diez tesis sobre la relación entre familia y escuela, así como la propuesta de un lenguaje constructivo entre estos dos mundos de la vida escolar se argumenta que el valor efectivo de la escuela en la vida diaria de la familia debería ser disminuido apreciablemente. Sería útil y provechoso si los padres pudieran aceptar el que la escuela es, para los niños, una peculiar esfera de trabajo y de vida, sobre cuya preocupación dentro de la familia quieren decidir ellos mismo (los alumnos) con tanta fuerza cuanto mayores son. En vez de un interrogar rutinario y estereotipado sobre la escuela que, por lo general, sólo suscita respuestas igualmente estereotipadas, sería útil una disposición de los padres para conversar si sus hijos quieren contar de la escuela y un interés múltiple por la escuela en general, no sólo por los rendimiento escolares, por las notas y certificados (Ranking de "los 100 mejores colegios" 2004), sino ante todo por los contenidos educativos, por las relaciones entre alumnos y maestros, y entre alumnos y alumnos, por el clima escolar y por las molestias escolares. Además, que me parece que es determinante en los conflictos escolares que los padres estén siempre al lado y en favor de sus hijos y que los respalden. Los maestros no deben interpretar eso como desconfianza o confrontación, sino como algo natural. Cuanto más grave sea un conflicto y cuanto más abrumadora sea la situación, tanto más deben los padres tomar partido por sus hijos, proporcionarles seguridad emocional y ayuda.

PONENCIA: La cita con que inicio esta ponencia parece ser un juramento hipocrático de la pedagogía, este tema no es un enunciado dogmático sino un principio pragmático. En mi opinión no es en absoluto que la causa de todas las faltas y vicios de sus alumnos realmente se hallen en el educador, sino que él la debe buscar en sí mismo. Y, tan pronto como sienta fuerza e imparcialidad suficientes para hacer esto, está en camino de ser buen educador, va a practicar el oficio de educador con placer, con fervor y con eficiencia.

Cierro este preámbulo y expongo mis tesis sobre el lenguaje constructivo que se ha de dar en la relación entre familia y escuela, así como sobre la utilidad mutua de dos mundos de la vida escolar, y apropiándome del lema de Salzmann. "El educador debe buscar en sí mismo la causa de todas las faltas y defectos de sus alumnos".

PRIMERA TESIS: Un rasgo inconfundible de la familia moderna radica en que la calidad de miembro en y la pertenencia al contexto de vida familiar – privado e íntimo – vale sin ninguna concesión y sin ninguna reserva; esto es, no se los merece ni deben ser adquiridas por medio de un esfuerzo especial (Tyrell, 1987a.1987b).(En lo que sigue me remito reiteradamente a las ideas de Tyrell y a sus agudas formulaciones).

Esto rige también y justamente para suministrar a los miembros individuales de la familia una ayuda afectuosa y una atención orientada individualmente: afecto, calor, cercanía, reconocimiento y consideración, participación personal y protección deben ser asegurados permanentemente y con independencia del rendimiento, sólo en razón de la mera pertenencia a esta "su familia". En la relación-padres-niño se trata (de parte de los padres) de una especie de prestación que – con respecto a la conducta del niño – es un principio independiente el éxito o fracaso y que, en cierto modo, retribuye la existencia del niño por razón de éste mismo.

En tal medida, la familia puede ofrecer también a sus miembros una enorme protección, en lo que concierne apoyo y seguridad emocional, a reconocimiento social y a autoconciencia, a la amortiguación y asimilación de humillaciones y fracasos., de la resignación y de las contrariedades; la familia apoya y protege. Esta es una función de la familia muy decisiva por así decirlo, de "política interna". No obstante, al

respecto hay que tener en cuenta algo: esta función protectora dirigida hacia el interior no apunta sólo, por caso, el comportamiento intrafamiliar de sus miembros, sino también a sus roles en contextos externos, por ejemplo, al rol profesional de los padres, o al rol pupilar del niño. De esta manera, esta función protectora de la familia va también en beneficio de su ambiente, de la sociedad y, por ejemplo de la escuela.

SEGUNDA TESIS: Son fundamentalmente las familias las que organizan, controlan y garantizan para sus hijos, la asistencia diaria a la escuela, de modo tal que los niños todas las mañanas a su debido tiempo y en buenas condiciones concurran a la escuela, completamente capaces de servicios, vinculado con ellos(que, en primer trabajo y rendimiento. La realización de lugar, reposa sobre los hombros de la madre), no es de ninguna manera una cosa tan sobreentendida como la considera la escuela.

A eso se agrega; no es la fuerza atractiva de la enseñanza la que seduce a los niños a ir diariamente a la escuela, sino que son los padres (conforme a una expectativa cotidiana y por consideraciones legales) que son responsables de la asistencia regular a la escuela y que envían a los niños a la escuela, a pesar de algún ocasional desgano y angustia. En particular son los padres quienes inculcan a los niños que la asistencia a la escuela no es cosa librada al arbitrio y que se debe ir a la escuela independientemente de si guste o no guste, del placer por el aprendizaje, de alergia escolar o de aversión a los maestros.

En la colaboración cotidiana de la familia en favor de la escuela radica un aspecto esencial de dependencia. Que la inversión de esta relación, vale decir, la esperanza de colaboración de la escuela con la familia causa una impresión simplemente paródica, lo ilustra Ulich (1989. 515; cita ligeramente modificada) cuando toma la carta exhortativa de un maestro a los padres de familia y, a contrapelo, la reformula irónicamente "Muy estimado maestro. A pesar de varias exhortaciones y aún mayor número de conversaciones con nuestros hijos, éstos no cumplen con respetar nuestros acuerdos o nuestras disposiciones generales de una convivencia moral.. Por eso le rogamos hablar con nuestros hijos sobre qué es lo que pudieran hacer, a fin de que mejore la situación en la familia. Puesto que en el momento nuestros niños se resisten a participar en el trabajo doméstico, por la presente le pedimos realizar una parte de esos trabajos conjuntamente con ellos durante la clase de inglés. Por favor, lustren con ellos los zapatos de la familia. Con atentos saludos...".

TERCERA TESIS: Las familias son el lugar de preferencia en que se vierten las frustraciones y el lugar en que deben ser asimiladas. El establecimiento educativo en gran medida está destinado a liberar de contrariedades y frustraciones – en parte debido a la acumulación de aulas de niños de la misma edad, que no son escogidos en razón de su tolerancia; en parte debido a la práctica de control del rendimiento y a la función selectiva de la escuela, que tiene también en sus cálculos malas notas y fracasos, en parte, de modo muy general, debido al carácter coactivo de la escuela como un establecimiento estatal, del que uno no puede librarse tan fácilmente.

Según investigaciones empíricas (Lang 1995). El bienestar subjetivo de los niños- captado con una ´escala de rostros" – en el juego y en los contactos con otros niños es seguido mayor y más estrechamente por la familia, mientras que la escuela es juzgada más negativamente: el rostro más alegre, lo marca, en el caso de la escuela, sólo un 30% de los niños, en cambio, en el caso de otros campos, alcanzan un 65% y 75%. En la escuela y la familia el bienestar se halla influenciado en no escasa medida por el rendimiento escolar. Evidentemente, el mundo de la vida de la escuela es vivido por una parte considerable de los alumnos como negativo, conflictivo e intimidatorio. Al respecto parece ser especialmente inquietante el hecho de que estas experiencias problemáticas de los niños se refuerzan de año en año. En consecuencia, las causas deben ser buscadas en primer término en la escuela misma.

Los ambientes familiares están constituidos (cf. la primera tesis) en dirección opuesta a la escuela. Por eso ellos pueden captar las frustraciones del tipo mencionado en forma muy eficaz, aunque no sin dolores. Ulich(1989.58) Cita una ejemplo muy banal, pero explosivo para muchas familias ¿Con qué frecuencia la organización del fin de semana depende de la cantidad de tareas escolares que tienen que realizar los niños y/o si al comienzo de la semana hay una tarea escolar en la casa?. El deber escolar de los padres no consiste, pues, sdólo en un dejar en libertad al niño, sino justamente también en sobrellevar y dominar tales exigencias. Los maestros y las maestras que, al mismo tiempo son padres y madres de niños en edad escolar saben contar al respecto otra historia.

CUARTA TESIS: Los trabajos que aporta la familia en favor de la escuela, según su índole y alcance parecen ser, pues, considerablemente más complejos que el "output", de rendimiento de la escuela en pro de la familia. La vida familiar tomada en sí, no gana mucho por la escolarización de los niños, no se pueden esperar contribuciones fundamentales de la escuela para el mejoramiento de las relaciones mutuas entre los miembros de la familia.

De otro lado, hay una clara importación de problemas que provienen de la escuela e ingresan en la familia (Tyrell 1987a) Esta importación de problemas dentro de la familia se convierte, reiteradamente, en motivo para activar y poner a prueba el carácter solidario de la relación- padres-hijos. En otros términos: la escuela constantemente provee a los padres de motivos para preocuparse por los hijos – sobre todo las madres -, para estar y permanecer activos en su función paternal. Vista así, la escuela opera como un medio de cohesión en las relaciones familiares, y ella puede serles muy beneficiosa en esta forma indirecta.

De lo que el niño aprende en la escuela (matemáticas, lenguaje y comunicación, biología, religión, etc) la familia mayormente obtiene poco o ningún beneficio. Y los padres en la actualidad sólo en contados casos reconocen a los maestros un papel educador, que tienda al desarrollo general de la personalidad del niño (Rey, 1999). Menos aún pueden esperar los padres que su hijo en la escuela adquiera actitudes y patrones de comportamiento que pudieran mejorar su conducta en la familia. Más bien tienen que contar con lo contrario: con la exportación de perturbaciones de la escuela a la familia. Para muchos escolares las cosas son actualmente de tal modo que la escuela, en general, sólo es tolerable y soportable porque la familia pone a disposición los recursos psíquicos que son necesarios para dominar la tensión y las amenazas a la identidad , que parten de la escuela.

QUINTA TESIS: Ahora bien, si nos referimos a las exigencias que se asocian a la escuela y a la particularidad- esbozada líneas arriba – de la familia, tenemos que establecer, en primer lugar, que las familias, en su esfera íntima, tienen que habérselas, en las formas más diversas, con la situación escolar de los niños; ellas pueden- internamente- asignar a la escuela una importancia muy diversa La impresión actualmente dominante es que las familias hoy en día exageran en demasía su compromiso y su atención con relación a la escuela y al rol pupilar de los niños.

Así, en los últimos veinte años de habla cada vez en voz más alta de una sobreadaptación de la familia a la escuela: esto vale especialmente para los estratos sociales medios. Esta sobreadaptación se manifiesta por lo menos en tres aspectos (Tyrell 1987a): en la alta prioridad de que la escuela goza en la familia por su importancia social; en la expansión temporal de las tareas escolares dentro del tiempo de la familia y, finalmente, en la abrumación de los niños, motivada por lo padres, por razón de los temas y de las tareas escolares.

Esta tendencia a la sobreadaptación de la familia a la escuela es, consecuentemente, no sólo de naturaleza reactiva: por lo tanto, no es efecto de una presión externa, dirigida de la escuela a la familia. Más bien parece que esta sobreadaptación -no importa por qué razones- en buena medida parte también de los padres mismos – y esto tanto más cuanto más sensibles sean los padres a los rendimientos escolares mensurables y éxito escolar de sus hijos.

SEXTA TESIS: Si es cierta esta observación -y los hallazgos empíricos parecen confirmarla – hay entonces, que presumir que en muchas familias el punto temático crucial de la relación-padre-hijo se ha desplazado persistentemente. El hecho de que entre nosotros todo gira cada vez más en torno a la escuela, se manifiesta ya en las primacía del tema ´escuela´ en la comunicación intrafamiliar (lo que ha sido bien probado por la investigación)- Se muestra- sobre todo para la madre y el niño y aquí, a menudo, en forma torturante y sacudida por conflictos – en las tareas escolares para el hogar (predominantemente vigiladas por la madre), (cf. Geissler/Schneider 1997) que convierten a las madres en auxiliares no remuneradas de los maestros, y a la vida cotidiana familiar, en vida escolar cotidiana prolongada.

En esta forma, los puntos de referencia y los límites de familia y escuela se confunden cada vez más. Para los escolares,: la familia es experimentada cada vez menos como "antiestructura frente a la sociedad y frente a la escuela; la "vida propia", de la familia, su esfera privada, su relativa autonomía frente a las expectativas, exigencias y convenciones, pierden calidad. La vida familiar es empujada a la esfera de influ-

encia de la escuela –o ella misma se impulsa hacia allí – y con ello la familia, para el niño, pierde, en cuanto a su propia problemática y en claridad de perfil frente a la escuela. Ocasionalmente ya se habla de una "escolarización de la familia" (Ministerio de Educación)

SÉPTIMA TESIS: Cuanto más avance esta escolaridad de la familia y cuanto más sitúe ella, en el primer plano, el control del éxito educativo, tanto más pasará inadvertida la división de funciones y de trabajo entre la familia y la escuela. Esto se manifiesta en forma especialmente acusada n el manejo de las tareas escolares. El punto de partida del problema es que, el carácter solidario de las relaciones familiares hace casi imposible que los padres consideren las tareas escolares como asunto de la escuela, que no les conciernen en absoluto y por las que no tienen que preocuparse. Aún cuando, por supuesto, hay padres sin tiempo ni interés para ello, (¡la autora conoce personalmente a algunos!) no obstante para la masa de los padres aunque sean un poco sensibilizados, es inevitable tendencialmente el compromiso en las tareas escolares.

Este compromiso tiene dos aspectos: puede estabilizar la participación de los padres en el destino escolar de los niños. Pero, de otro lado, el riesgo es alto que los padres y, sobre todo, las madres tomen muy en serio y extremen el cuidado de las tareas escolares, de modo que se conviertan en colaboradores permanentes y en controladores escolares de los niños, y que arrastren la relación-padres-niño al torbellino de la escuela. Puede que esto acumule un material conflictivo intrafamiliar y provoque perturbaciones, ocasionales deformaciones y tragedias (mayores o menores) en la vida familiar.

A esto se agrega que los maestros, por su parte, pueden tomar en cuenta el asesoramiento paternal de la escuela. Esto les permite, entre otras cosas, que aquello que, en la enseñanza, ellos mismo no lo "logran" – no importa por qué razón – se lo arrimen a la colaboración ofrecida gratuitamente por los padres – generalmente por las madres -, "explotándolos" convenientemente..

OCTAVA TESIS: Pero, si las familia se benefician tan poco de la escuela, ¿Cómo se puede explicar su declarada adaptación a la escuela? La importancia de la escuela para la familia radica en que allí (y esto quiere decir: fuera de la familia), se toman importantes pre-decisiones, que determinan esencialmente las futuras posibilidades de vida de los niños (Schelsky 1957; Rey 1999). Mientras que Schelsky había descubierto la escuela en la sociedad industrial sobre todo como el lugar de control social, fundamental, decisivo y casi único, en lo que toca a la categoría, posición y posibilidades de vida de los individuos. Rey ya estuvo en condición de analizar críticamente la escuela como "lugar central de estabilización social para los privilegios de los estratos alto y medio. Por consiguiente, son fundamentalmente los padres, los que, unidos solidariamente a sus hijos, necesitan tomar en serio, intrafamiliarmente la escuela y el éxito escolar No obstante, los padres sólo pueden influenciar, en el mejor de los casos, débilmente, a través de los maestros o por otras vías, el ambiente escolar, tan importante para el futuro de los niños. Por eso sólo queda fomentar la influencia directa, motivadora y controladora sobre los niños mismos, o si no, también asegurar la permanencia de los niños en ciclos escolares cada vez más largos.

Pero esto – en la dinámica familiar – puede llevar a que padres especialmente comprometidos y "escolarmente ambiciosos", se introduzcan en forma precaria entre el niño y la escuela; los alumnos registran entonces sus rendimientos personales ante todo con relación a las posibles reacciones de los padres. En la autopercepción d e su status escolar se orientan menos (dentro de la escuela)a los maestros y condiscípulos que (externamente) a los propios padres, como las personas de referencia relevantes. En esto radica, a la vez, una posibilidad y un peligro. Por una parte, es útil para el niño si la familia, si la madre o el padre amortigua, contrapesa y relativiza los fracasos escolares. Pero, de otro lado, lo apremia al niño si es que tiene que experimentar el fracaso escolar como fracaso frente a las expectativas de los padres.

Una investigación llevada a cabo por Latapí (1999) muestra cuán difundida se halla esta situación, que favorece la aparición y el agravamiento del miedo a la escuela. Aquí, el 65% de los alumnos interrogados opinó que" lo peor de las malas notas es que con ello se decepciona a los padres". De esta investigación surge la expresión del alumno: "soy una nulidad".

Hallazgos de este tipo permiten concluir, de una parte, que el comportamiento de los padres se ha desplazado del apoyo y apuntalamiento del rol del alumno (por ejemplo, creando y reforzando la motivación para el aprendizaje y el rendimiento), en dirección al control escolar y, de otro lado el que el ser-alumno

domine cada vez más al ser-niño, vale decir, la identidad del niño es definida primordialmente a través de su rol de alumno y de su rendimiento escolar.

Novena tesis: La conducta de los padres, como dije, parece haberse desplazado, alejándose del reforzamiento del rol del alumno en dirección al control del éxito escolar. Intrafamiliarmente- me parece – este desplazamiento con frecuencia está vinculado con que, para el alumno, aquel ser-aceptado sin reservas y positivamente como miembro de la familia, sin condición previa y sólo por sí mismo- de que hablamos antes – se vuelve algo riesgoso. Cuanto más la relación –padres niño se desarrolla unilateralmente, centrándose en la escuela tanto menos oportunidad tiene el niño de hacer valer su talento en otros roles (dentro y fuera de la familia) y tanto más depende del éxito en la escuela para conseguir y asegurar el aprecio de sus padres.

Esto vale más aún si los padres comienzan a hacer depender la comprensión y las muestras de afecto, la ternura o el rechazo frente al niño de la coyuntura de las calificaciones escolares; por lo tanto, de hacer honor al éxito escolar y reaccionar al fracaso con desencanto y con una crítica acerba. Si el desarrollo cotidiano de la relación- padre- niño depende el éxito escolar., entonces éste es un ambiente propicio para el surgimiento del temor a la escuela – con todas sus consecuencias patológicas Para la familia, en cuanto comunidad solidaria, ésta es una evolución fatal.

Décima tesis: ¿Qué hay que hacer? De una serie de posibilidades de modificación- entre las cuales se cuenta también (todavía y reiteradamente) una praxis distinta, esto es, pedagógica de tareas parea la casa- quisiera elegir dos: la desescolarización de la relación-padre-niño, y el entendimiento entre los padres y los maestros. Como conclusión de mi trabajo esbozo aquí perspectivas para la acción:

s Por una parte: por supuesto hoy en día no puede tratarse de excluir totalmente la escuela de la cotidianeidad familiar o de negar su valor efectivo como lugar de aprendizaje y de vida para los niños. De lo que se trata más bien es de asumir el tema de la escuela en la relación-padre.niño de una manera consciente y activa, sin que se convierta en tema de referencia dominante e incluso único.

Por eso, la máxima general (que se dirige a los padres y no a los alumnos) podría formularse así: el valor efectivo de la escuela en la vida diaria de la familia debería ser disminuido apreciablemente. Sería útil y provechoso si los padres pudieran aceptar el que la escuela es, para los niños, una peculiar esfera de trabajo y de vida, sobre cuya preocupación dentro de la familia quieren decidir ellos mismo (los alumnos) con tanta fuerza cuanto mayores son. En vez de un interrogar rutinario y estereotipado sobre la escuela que, por lo general, sólo suscita respuestas igualmente estereotipadas, sería útil una disposición de los padres para conversar si sus hijos quieren contar de la escuela y un interés múltiple por la escuela en general, no sólo por los rendimiento escolares, por las notas y certificados (Ranking de "los 100 mejores colegios" 2004), sino ante todo por los contenidos educativos, por las relaciones entre alumnos y maestros, y entre alumnos y alumnos, por el clima escolar y por las molestias escolares.

Me parece que es determinante en los conflictos escolares que los padres estén siempre al lado y en favor de sus hijos y que los respalden. Los maestros no deben interpretar eso como desconfianza o confrontación, sino como algo natural. Cuanto más grave sea un conflicto y cuanto más abrumadora sea la situación, tanto más deben los padres tomar partido por sus hijos, proporcionarles seguridad emocional y ayuda (Singer , 1993).

s Por otra parte: para el entendimiento entre padres y alumnos son concebibles algunos deseos a ambos lados: que los padres se cercioren críticamente de su imagen del maestro y, los maestros, de su imagen de los padres y se comprometan constructivamente a un entendimiento recíproco (Ulich 1989).

Sobre el particular los padres no deben olvidar que en muchos respectos- no en todos – se hallan en ventaja. Así, la colaboración – independientemente de sus formas concretas – para los maestros es un deber, en cambio, para los padres es un derecho. Los maestros deben ofrecer posibilidades de contacto, que los padres pueden o no aceptarlas. A los maestros se les prescribe una vía de trámite reglamentario, no así a los padres. Los maestros están sometidos a más preceptos legales que lo padres. Estas desigualdades con frecuencia son poco tenidas en cuenta por los padres, cuando esperan de los maestros mayores expectativas de contacto y cooperación.

Por su parte, maestros y maestras deberían tomar en cuenta la circunstancia que la mayoría de los

padres dependen de ellos, por lo menos en cuanto esperan para sus hijos buenos rendimientos y calificativos escolares. El deber de calificación y el poder de seleccionar de los maestros no deben exponerse adicionalmente a fin de que no se amplíe conscientemente la dependencia. Más bien sería importante que los maestros se comprometieran con las expectativas de rendimiento de los padres y trataran de comprenderlos, sin por ello excederse por su parte.

* Y algo más: para los maestros y las maestras, el contacto y la cooperación con los padres constituyen una parte de su campo de funciones y de su horario de trabajo: los padres, en cambio, deben para ello, emplear su tiempo libre, de esta manera no experimentan el trabajo escolar como trabajo profesional. Desde esta perspectiva, el deber de los maestros y el derecho de los padres a la cooperación deben relativizarse. Dicho claramente: los contactos escolares y el compromiso escolar de loas padres merecen reconocimiento, aliento y confirmación por parte de los maestros, aunque por lo general los padres les planteen exigencias. Y, de todos modos, la mayoría de maestros y maestras logran ver a los padres ni pedigueños, ni como perturbadores del orden, ni menos como criticones, sino que valoran sus contactos, deseos y exigencias como un interés legítimo y como participación en la escuela y en el trabajo educativo.

En la comprensión mutua ,me parece, radica una condición capital para mejores relaciones entre maestros, padres y alumnos - aunque esto pueda sonar mucho a sabiduría pedagógica anticuada. El rendimiento aumenta la disposición al contacto y reduce el temor recíproco. La comprensión y la disposición para la comprensión son también el volante para un cercioramiento autocrítico: que el educador- tanto los padres como los maestros – busque en sí mismo la causa de todas las faltas y defectos de sus alumnos.

Nuevamente concluyo con unas palabras de Salzmann: "En la escuela también deberíamos tomar en serio el no-poder. Todos somos a la vez capaces e incapaces, maestros y alumnos. Si esto es así, entonces sería nuestro deber reconocer ambos hechos. Pero yo tengo la impresión que en el escuela sólo nos es agradable el poder, en tanto que discriminamos constantemente el no-poder- por ejemplo: como estupidez o pereza. Esto es inhumano en el sentido que ojalá no sea la limitación, eso no puede ser. No debemos forzar a nuestros alumnos al poder, difamando el no-poder. Muy por el contrario vale: sólo allí donde el no-poder tiene también una posibilidad legítima, recién el poder será realmente posible. La coacción al poder produce temor ante el fracaso. La aceptación del no-poder infunde valor para el rendimiento.

REFERENCIAS

GEISSLER, E.E./ H. SCHNEIDER (1997) La Escuela Ed. Paidos, Buenos Aires.
LANG, S. (1995) Juego y escuela Ed. Anaya , Madrid
LATAPI, P. (1999) La moral regresa a la Escuela Ed. Plaza Valdés, Mexico
REY, B. (1999) De las competencias transversales a una pedagogía de la intención Ed. Dolmen, Caracas
SALZMANN, C.G. (1997) El librito de las hormigas Ed. Aique, Buenos Aires
SCHELSKY, H. (1957) Escuela y Sociedad en la era industrial EN: Revista Estudios Sociológicos y Escuela Nº 27-28
SINGER, K. (1993) Mitificación de la Escuela EN: American Educational Research Journal, Nº 21
TYRELL, H. (1987 a) La comunicación de la familia y la escuela EN: Pedagogía, Conocimiento y Sistema Ed. Oelkers, Brasilia.
TYRELL, H. (1987 b) Problemas de las familias consumidoras de escolaridad , escuela y tareas EN: Familia, escuela y trabajo Ed. Paidos, Barcelona
ULICH, K. (1989) Construcción de relaciones mutuas escuela y familia EN. ¿ Escuela y Familiaproblema? Ed. Síntesis , Madrid

DO JOGO ADAPTADO AO VOLEIBOL NA 3ª IDADE

Prof. Ms Ubirajara Klamos Maciel

Justificativa: A longevidade é uma conquista que a cada dia se estende a um maior numero de pessoas. Muito importante é conseguir não somente alcançar um número grande de anos vividos, mas, também, que a qualidade de vida seja satisfatória. Nesta nova etapa da vida, há necessidade de manter o corpo em atividade a fim de conservar a capacidade funcional. A atividade física exercida com constância e sob orientação profissional é de grande valia no sentido da manutenção da saúde na terceira idade. O homem é um ser social, um ser de relações. Precisa viver em grupo e na sociedade para desenvolver-se como pessoa, participando da vida da comunidade da qual faz parte e tendo condições de contribuir para a sua promoção.

Portanto, a ação educadora do professor que atua com grupos de pessoas adultas e idosas numa dimensão socioeducativa deve privilegiar a convivência social, visando a permanência e a participação do sujeito no meio social, desde a perspectiva de uma situação social desencadeadora dessa ação. A Educação Física pode despertar e desenvolver esse potencial. Não interessa ao corpo idoso enquadrar nos padrões estéticos impostos pela sociedade consumista, mas sentir-se vivo, participante, brincalhão, tendo prazer naquilo que ainda pode realizar.

A atividade física dentro do processo de envelhecimento enfatiza dois aspectos. Os tipos de atividades; segundo, de que forma podem ser desenvolvidas.

A concepção de corporeidade torna-se elemento chave dessa proposta, porque abre e amplia o entendimento do corpo do idoso como um conjunto de partes, interesses e expressões que devem ser trabalhadas de forma interligada. Corpo que apesar de duro, carente e marginalizado, deve ser entendido, aceito e respeitado por sua experiência acumulada.

O jogo/esporte está, assim associado à interação social. Aprofunda o autoconhecimento, desenvolve a sensibilidade e fortalece a autoconfiança. As atividades desportivas têm apresentado resultados surpreendentes para os idosos, em todos os níveis; é notória a ação que exerce sobre os sentimentos de insegurança, revertendo-os para uma efusiva mostra de autoconfiança.

A partir disso, criou-se dentro do programa Institucional Universidade da Terceira Idade da UCS o Projeto Jogos adaptados na Terceira Idade, que privilegia o desenvolvimento nas áreas motoras, afetivo-social e cognitiva, proporcionando equilíbrio na vida dos alunos.

Objetivo: Promover a saúde físico-mental do idoso através de atividades motoras e de lazer que levem à consciência corporal, à aceitação das limitações e ao desenvolvimento pessoal e social, chegar a pratica do voleibol através de jogos adaptados e com vivencias psicomotoras.

Metodologia: Fazem parte desse projeto alunos de ambos os sexos, com idade igual ou superior a 50 anos. É uma atividade sistemática na qual os alunos são atendidos duas vezes por semana, durante 90minutos em cada sessão. Os encontros são realizados no ginásio de esportes da Vila Olímpica da UCS.O projeto desenvolve aulas práticas com atividades lúdicas recreativas e cooperativas visando o aprimoramento de movimentos para uma prática saudável, integração social, entre os componentes do grupo.

Resultados: Os resultados estão sendo significativos quanto à socialização entre os componentes do grupo, à promoção da auto estima, da confiança em si mesmo e à persistência na execução de movimentos nos jogos. Proporciona as pessoas momentos de descontração e conhecer novas amizades Conclusão: Parte do grupo nunca havia realizado atividades de Educação Física, tendo agora a oportunidade de participar de diferentes jogos. A evolução de todos esta sendo muito significativa, pois todos hoje conseguem jogar voleibol com regras oficiais. O projeto vem ao encontro das necessidades dos alunos, possibilitando uma atividade de lazer prazerosa que oportuniza mais qualidade aos anos de vida.

PALAVRAS-CHAVES: Jogo Adaptado, 3ª Idade, voleibol

A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Marisa Dallegrave

Gravataí é uma cidade em que a paixão de ensinar e aprender verte em cada cidadão, transparece em cada espaço. A rede municipal de Gravataí é a segunda maior do Estado em número de alunos matriculados, possui 66 escolas (63 de ensino fundamental, 2 especiais e 1 de educação básica), 06 centros de educação infantil e 19 creches conveniadas.

O grande movimento das redes de solidariedade e apoio à aprendizagem é articular ações com representações de todos os segmentos da sociedade proporcionando debates sobre construção de políticas concretas para a educação infantil, para a erradicação do analfabetismo de jovens e adultos e na garantia de uma política educacional inclusiva.A partir de nossa experiência no campo da educação fundamentada teórica e criticamente sobre as discussões de práticas sociais e institucionais e, mais recentemente, através de demandas de assessoria, a necessidade de se discutir a inclusão vem surgindo cada vez com mais urgência.

A inclusão é um tema mobilizador, de relevância social, produz impacto e inquietação, gerando assim uma demanda, busca por encontros, oficinas, seminários que ajudem a pensar essa questão que, por ser tão complexa, envolve intensos mecanismos de ansiedade, rechaço e, ao mesmo tempo, curiosidade e desejo de respostas. Segundo Carlos Skliar: " A educação de crianças especiais é um problema educativo como também é a educação das classes populares, a educação rural, a das crianças de rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator comum que os faz semelhante: trata-se daqueles grupos que, em certa displicência, são classificados como minorias, que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo".

Quando se trata de educação especial temos vários pontos de tensionamento, sabemos que se trata de um problema histórico, isto é, sabemos que não é um problema singular de nosso município, o movimento para a educação inclusiva é mundial e desconhece fronteiras.

A SMED, com o objetivo de democratizar o acesso à educação especial, desencadeia um processo que envolve:

- Implementação de ações que garantam o acesso e a permanência com o sucesso de todos os alunos nas escolas e nos Centros de Educação Infantis ;
- Criação da Assessoria Pedagógica da Educação Especial;
- Criação da Comissão de Acompanhamento Permanente de avaliação de ingresso no Ensino Especial;
- Reestruturação física das escolas (rampas, corrimãos, portas e banheiros adaptados, mobiliário adequado às necessidades de cada deficiência);
- Oferta de cursos de formação abordando a temática da inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino:

1) Formação para professores de alunos com deficiências integrados na Escola Regular;

2) Continuação da formação dos profissionais que freqüentaram o Curso de Educação Especial do 1º Semestre de 2004;

3) Formação para professores de área que atuam pedagogicamente com os alunos integrados na rede regular;

4) Formação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos sobre Ciclos de Formação e Língua, Linguagem e pensamento na construção do conhecimento;

5) Formação na Escola Municipal de Educação Especial Cebolinha sobre a Diversidade do Currículo na Escola Especial;

6) Seminário para formação dos profissionais da Secretaria Municipal de educação de Gravataí sobre Educação Inclusiva;

- Parcerias com Universidades para estágios nas áreas de serviço social, fonoaudiologia, pedagogia especial e psicopedagogia.
- Mapeamento em todas as escolas e CMEIS dos alunos com deficiência, visando uma assessoria mais especializada para o aluno, professores e familiares, entendendo e promovendo medidas de acessibilidade (que de acordo com Romeu Sassaki – palestra no I Seminário sobre Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, POA/junho/ 2004 – perpassa seis barreiras):

1) arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas;
2) atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações;
3) comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal;
4) metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de trabalho;
5) instrumental: sem barreiras nos instrumentos e ferramentas de trabalho;
6) programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas e normas das instituições;

Parcerias formando as redes de solidariedade e apoio à aprendizagem, entre várias temos o GAL (Grupo de Apoio Local) que visa a inclusão de nossos alunos com deficiência no mercado de trabalho (capacitando e inserindo-os de forma competitiva no mercado de trabalho) objetivando assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.

As escolas regulares ou especiais, seguindo a orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

INCLUSÃO é construir uma sociedade onde as pessoas possam viver e conviver na diversidade significa muito mais do que colocar juntos alunos com deficiência e alunos sem deficiência em uma sala de aula. Trata-se de uma transformação muito maior, significa trazer de volta para a escola todos aqueles que foram "excluídos", ou seja: o pobre, o menino de rua, os com deficiência, os hiperativos, os multirepetentes e os que apresentam aqueles "inexplicáveis" problemas de comportamento. Implica também em mudar a nossa concepção enquanto professores, diretores, orientadores, funcionários, pais.

Finalizando, então, buscamos enquanto secretaria discutir com todo cidadão desta cidade, tecendo redes, refletindo sobre nossos posicionamentos a respeito do ser humano e seus direitos fundamentais buscando soluções e realizando ações incluindo todos os espaços da cidade.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Especial – Diversidade – Inclusão

REDES DE SOLIDARIEDADE E APOIO À APRENDIZAGEM

Cristine Vieira Castro

A cidade é uma grande teia e seus fios interligados constituem-se em rede. Cada nó simboliza uma organização social. Historicamente a independência sempre caracterizou as ações dessas instituições, vezes unidas setorialmente em pontos comuns, mas distantes em suas práticas sociais. Reunir as instituições da cidade, buscando realçar fios que possam articular ações conjuntas em torno de um objetivo comum é o cerne da proposta de formação a das Redes de Solidariedade e Apoio à Aprendizagem. É a cidade movendo-se em defesa da permanência da criança na escola, garantindo políticas para ampliar o atendimento na educação infantil e zerando o analfabetismo de jovens e adultos.

Traçar políticas públicas para a educação não é tarefa exclusiva de educadores, é anseio de todos os cidadãos. Políticas como as de garantia à educação infantil e de combate à exclusão escolar e ao analfabetismo só podem almejar resultados significativos tendo a cidade e suas instituições como protagonistas. São metas que não podem ser privativas das comunidades escolares, mas atingir a todos os cidadãos gravataienses e suas instituições. Executivo, Judiciário, Legislativo, sindicatos, associações, igrejas, clubes, conselhos, fóruns, todos aqui representados estão convidados a integrar a Rede de Solidariedade e Apoio à Aprendizagem, cujos objetivos imediatos serão o de tornar a educação assunto da cidade, da cidadania.

Com essas palavras e chamamento, quer-se enquanto gestores públicos encaminhar possibilidades criativas e inovadoras em defesa do direito à educação que tem todo ser humano desde seu nascimento. É a garantia deste direito a melhor política de atenção à condição de vulnerabilidade social em que se encontram fatias imensas de nossas crianças e jovens.

Se há relação direta entre educação e qualidade de vida, isso é assunto da cidade! A criança que não se encontra na escola estudando, com certeza estará ao alcance de traficantes, sendo explorada pelo trabalho infantil ou a caminho da prostituição. São os evadidos da escola que constituem o grande filão das crianças e adolescentes em situação de risco social.

A cidade como um todo, representada por suas organizações, torna a educação assunto da cidade. É o momento em que a própria cidade se educa, gerando processos avaliativos sobre suas ações, sobre seus fazeres.

Se a criança evadida da escola na escola não se encontra, em que lugar da cidade se encontrará? Estas respostas começam a ser construídas não somente por professores ou familiares da criança, passa a ser pauta de cultos religiosos, de reuniões sindicais, de campanhas, etc. Isso porque começa a interessar à cidade saber onde estão suas crianças. E políticas públicas começam a ser gestadas e novos protagonistas entram em ação. Articulações entre a Administração Pública, o Conselho Tutelar, a Promotoria da Criança e do Adolescente, Escolas, Conselhos Escolares e Conselho Municipal de Educação recuperam as FICAI - Ficha de Comunicação do Aluno Infreqüente, que são um instrumento que visa à adoção de um procedimento uniforme de controle da evasão escolar em todo Estado do Rio Grande do Sul, que se materializou, inicialmente em Porto Alegre, através de termo de compromisso, firmado em 1997 pela Coordenadoria das Promotorias da Infância e da Juventude, Conselhos Tutelares, Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação, monitorando a vida escolar de crianças e adolescentes em situação de risco social. Na medida em que localizamos as crianças e adolescentes e verificamos a situação das famílias, articulamos com outros órgãos públicos programas como Bolsa Escola, Família Cidadã, Fome Zero e outras parcerias que possibilitem a essas famílias uma situação melhor de inclusão social garantindo a permanência das crianças e adolescentes na escola. Mas não basta, é preciso atenção à educação infantil e relacionar os cuidados com a infância e adolescência com ações de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, sem o que não se alterará o ambiente social e histórico das comunidades carentes com possibilidades de geração de trabalho e renda.

1. Rede de Solidariedade e Apoio à Educação Infantil

A Rede da Educação Infantil com representação de todos os segmentos da sociedade tem proporcionado debates sobre a construção de políticas concretas, levando em consideração a ampliação e qualificação do atendimento à criança de zero a seis anos. Os projetos são desenvolvidos pela secretaria e em parcerias com instituições.

2. Rede de Solidariedade e Apoio à Erradicação do Analfabetismo

A Rede de Apoio à Educação de Jovens e Adultos tem como um dos objetivos prover o direito social de todos à educação, propões parcerias à sociedade, a fim de enfrentar os grandes desafios: Reverter o número de analfabetismo na cidade e dar acesso à população jovem e adulta no processo de alfabetização. As ações são efetivadas pela secretaria ou em parecerias com entidades.

3. Rede de Solidariedade e Apoio em Defesa e Permanência da Criança na Escola

A evasão escolar tem sido o grande desafio no ensino público. Afora as questões que implicam no ensino, a evasão está ligada ao processo de exclusão social. Não se pode falar em combate à evasão que não dentro de um projeto social de inclusão. Ao acionar esta rede se leva ao conjunto da cidadania a possibilidade de todos debaterem a escola que a cidade quer. Os projetos são construídos pela secretaria ou em parcerias.

PALAVRAS-CHAVES: acesso, apoio e aprendizagem.

O presente trabalho e fragmentos do texto foram apresentados e editados no Seminário de Práticas da Rede de Proteção / BNDES ocorrido em julho de 2004.

FERERÊNCIAS

CARBONELL, Jaune. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREITAS, Ana Lucia Souza de. Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
JR. DUARTE, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar ed. 2002.
MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; UNESCO 2003.
PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. Porto: ed. Afrontamento, 1999.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2003.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs). As dimensões do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2003.
GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
PESSOA, João. A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. Ed. Universitária. UFPB, 2003.
NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jussara Vieira; SCHAFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLUSENER, Renita (orgs). Ler e Escrever, compromisso de todas as áreas. 4ª edição, ed. UFRGS.
MOLL, Jaqueline. Alfabetização Possível. Reinventando o Ensinar e o Aprender. Porto Alegre. 5ª edição, ed. Mediação, 2001.
ZEN, Maria Isabel Dalla. Projetos Pedagógicos: Cenas de Sala de Aula. Porto Alegre, ed. Mediação, 2001.
Prefeitura Municipal de Sarandi – RS. Projetos na Escola – Registros de uma experiência em Formação Continuada.1ª edição. Ed. UFRGS, 1999.
THURLER, Mônica Gather. Inovar no interior da escola. Ed. Artmed, 2001.
MOLL, Jaqueline. Histórias de Vida – Histórias de Escola – Elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis – RJ. Ed. Vozes, 2000.
Instituto Paulo Freire (org). Educação Popular. São Paulo. Ed. Cortez, 2001.
JUNIOR, João Francisco Duarte. O sentido dos sentidos – A educação (do) sensível.Curitiba – PR. Ed. Criar Edições.
MOLL, Jaqueline. Ciclos na escola, tempos na vida – Criando possibilidades. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2004.
SCOCUGLIA, Afonso Celso; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira (orgs). Educação e História no Brasil Contemporâneo. João Pessoa – PB. Ed. Universitária UF PB, 2003.
CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva com os pingos nos is. Ed. Mediação.
ZABALA, Antoni. Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo Uma Proposta para o Currículo Escolar. Ed. Artmed.

Mesas Específicas

PROJETOS DE PESQUISA

FATORES GERADORES DE CONFLITOS NA AMBIENCIA ESCOLAR

Grupo de Pesquisa Cidadão Planetário
ASSERS/RS

A violência escolar tem sido objeto de inúmeros debates, pesquisas, conferências, artigos científicos, e tantas outras proposições na área educacional. Muito se tem investigado, porém ainda existe outra parcela de conhecimentos a serem desvelados. A presente pesquisa objetivou investigar quais são os fatores geradores de conflito na ambiência escolar na visão de todos os segmentos de algumas escolas públicas de Porto Alegre. A meta, sem dúvida, é provocar transformação na ambiência escolar, através da apresentação de alternativas para a superação do problema, sob o olhar da ecopedagogia. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa descritiva, com aplicação de entrevista direta. A análise caracterizou-se como qualiquantitativa, com categorização dos dados coletados e reflexão sobre as falas significativas. Como resultados dessa 1ª etapa do projeto tem-se os seguintes fatores geradores de conflito: problemas domésticos de alunos e educadores, relações de poder, influência da televisão, ócio das crianças, baixa auto-estima de alunos e docentes, dificuldade humana em conviver com o diferente, entre outros. Algumas sugestões foram apontadas pelos entrevistados, a fim de superar o problema, o que será desenvolvido na 2ª etapa do projeto. Conclui-se, portanto, que são múltiplos os fatores geradores de conflito e violência na escola e que é emergencial um trabalho voltado a sua superação.

O IMAGINÁRIO SOCIAL DOS ADULTOS ACERCA DA ESCOLA: FACES E INTERFACES

Adrialda Fátima Sofia Lorenzi
Adriana Heidrich Antunes
Angelita Vargas Brazil
Carmen Fátima Soncini Pase
Cristiane Ungaretti Zago
Elena O'donnell da Silva Pereira
Lílian Zieger
Liseane Silveira Camargo
Simone C. I. Miranda
Sonia Marli Righi Aita
Zélia Dias Martins

TEMA

A função social da escola no imaginário do adulto.

DELIMITAÇÃO DO TEMA

Concepção do adulto: pai, mãe, responsável criança ou adolescente desta instituição acerca da função social da mesma: aspectos positivos e negativos.

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Qual é a concepção dos adultos em relação à escola no mundo atual?

PÚBLICO PESQUISADO

Pessoas de 25 a 50 anos com filhos na escola. Organização do público pesquisado conforme o grau de instrução:

a) analfabetos
b) ensino fundamental
c) ensino médio
d) ensino superior

OBJETIVOS

Objetivo geral: analisar a concepção dos adultos acerca da função social da escola: aspectos positivos e negativos.

Objetivos específicos:

a) operacionalizar "estudo de campo", resgatando a função social da escola atual na concepção do adulto;

b) perceber vínculos positivos e negativos que a escola estabeleceu e estabelece na vida dos cidadãos;

c) identificar a concepção de pais ou responsáveis por alunos acerca do papel social que a escola exerce;

d) determinar os fatores que levam à concepção de aspectos positivos e negativos, diante do papel social que a escola desempenha;

e) buscar fundamentação teórica para analisar os posicionamentos dos adultos, em relação à função social da escola.

JUSTIFICATIVA

• a sociedade está cada vez mais a exigir da escola uma nova postura, com uma educação de qualidade, compatível com a realidade da vida atual, que forme indivíduos capazes de interagir com o meio social, sendo agentes de transformação da realidade na busca de uma vida melhor para si e seus semelhantes, sendo preparados para o exercício da cidadania num mundo em constante mudança e evolução.

A escola faz parte do imaginário de todos os adultos que um dia estiveram nela. As vivências, no ambiente escolar deixam marcas profundas na memória de vida das pessoas. Nesse sentido, muitas trazem lembranças de sentimentos positivos e outros negativos.

Buscando no seu fazer pedagógico trabalhar os questionamentos, as ânsias, as dúvidas, a democracia e a solidariedade o educador necessita compartilhar o mesmo planeta e precisa reaprender a viver nele, para que aconteçam avanços na lógica do processo pedagógico que é este caminhar cotidiano que busca, promove e fomenta a vida.

Em diversos momentos e situações nos locais de trabalho, estudo ou lazer, mesmo sem instigar o assunto, a escola está "na boca do povo". Alguns falam da escola com propriedade, outros com base no senso comum e uma boa parte ainda preocupada com o caminho que a instituição está percorrendo, procura justificar para "cobrir" os fatos, que a culpa dos acontecimentos está no sistema.

O tema desta pesquisa visa elucidar através da fundamentação teórica e entrevistas realizadas, o posicionamento do adulto com diferentes níveis de escolaridade, frente à função social da escola na atualidade. Diante da pesquisa e do trabalho realizado será possível oferecer aos educadores e demais interessados na escola, subsídios que possibilitem a mediação, interação e transformação do atual quadro educacional.

Diante do exposto, justifica-se este projeto.

METODOLOGIA

• foi elaborado um instrumento denominado recae (roteiro para entrevista acerca da concepção dos adultos sobre a escola)

• definiram-se os questionamentos, tendo como base à interação com a amostra;

• elaborou-se o instrumento de coleta de dados, que por vez, originaram as questões básicas a seguir:

1ª – para que serve a escola hoje na sua opinião?

2ª – que contribuições a escola teve para sua vida?

3ª – o que tu vês de positivo na escola hoje?

4ª – o que tu vês de negativo na escola hoje?

Analisou-se o documento.

Este projeto foi realizado pelo grupo de pesquisa – b da assers "armazém de idéias".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um olhar, pensar, crer nas possibilidades...

Para Gutiérrez (2002), a noção de cidadania planetária para uma visão unificada de homem e de sociedade, dentro de valores, atitudes e comportamentos numa perspectiva nova, de visão da terra como

comunidade única e interdependente, lança a ecopedagogia como promotora de aprendizagens significativas.o desafio da ecopedagogia é educar para a cidadania planetária impregnando de sentido às práticas cotidianas buscando no fazer pedagógico trabalhar os questionamentos, as ânsias, as dúvidas, a democracia e a solidariedade, pois compartilhamos o mesmo planeta e precisamos reaprender a viver nele, para que aconteçam avanços na lógica do processo pedagógico deste caminhar cotidiano que busca, promove e fomenta a vida.

Encontrar sentido para a vida é, portanto, saber responder o dia a dia, o momento a momento, o pára e porque vivemos, é fazer esforços, sair da acomodação e da falta de entusiasmo, para os que nos rodeiam, é equilibrar o corpo e o espírito celebrando a cada instante o dom da vida, com qualidade, sustentabilidade o mais próximo possível da natureza, em harmonia sincronizando o fazer com a necessidade do viver do outro.

É preciso e urgente um novo modo de vida que prevaleça a mudança de valores e não resultados apenas de objetivos econômicos.

Trabalhar a ecoternura, desenvolvendo e recuperando a sensibilidade perdida, é sem dúvida, um caminho para o resgatar o valor da vida.

Os novos processos de humanização requerem mais entendimento e compreensão e menos informação que não seja significativa, portanto cabe a escola rever seus conceitos integrando educação com a vida tornando-se um referencial legítimo para a sociedade.

Teremos,

> "a nossa casa limpa, cuidada e perfumada de flores e harmonia", "o remo e o rumo da educação está aí, ao alcance do nosso coração e da nossa consciência. Basta remar, mergulhá-lo na água do ser e do vir a ser da nossa existência e fazer o barco dos nossos sonhos deslizar, mágico, sem temer as tempestades, pois sabemos o rumo: a felicidade humana e do planeta, nossa casa maior." (Zieger, 2004, p. 8).

FALAS SIGNIFICATIVAS
ENTREVISTADOS: ADULTOS ANALFABETOS

"meus filhos sabem ler desde cedo. Antes era mais demorado".

"de ruim só as brigas e a violência que a gente vê na televisão e que os vizinhos contam. Graças a deus que neste colégio não acontece"

"embora mal escreva meu nome, a escola me ensinou a viver melhor o meu dia a dia."

"vejo meus filhos se preparando para a vida, na escola, melhor que eu"

"a escola é a continuação da educação recebida em casa"

"muitos alunos não aproveitam as oportunidades na escola e ficam fazendo bagunça".

FALAS SIGNIFICATIVAS
ENTREVISTADOS: ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

"a escola hoje só preenche o tempo. As crianças não aprendem nada. Tiram boas notas mas não sabem nada do que a gente aprendeu no meu tempo".

" a escola tenta dar educação para os alunos que as vezes não tem isso nem em casa"

"lendo me conheci melhor , como também o mundo"

"embora não pude frequentar a escola como deveria, ainda hoje participo das palestras, cursos e outros eventos que a escola oferece"

"o que eu vejo de negativo dentro da escola são alguns alunos que não prestam os deveres escolares"

"incentivar os alunos a não desistirem de seus sonhos".

"falta um pouco de disciplina pois tem aluno que acha que está em casa"

"hoje a situação da escola pública está precária, mas estudar ainda é o melhor meio de tentar crescer e ser alguém".

"aprendi a prova dos 9 (nove). O resto aprendi na vida".

"a escola influenciou meu modo de pensar"
"as aulas de dança que muitas escolas tem tiram as crianças da rua."

FALAS SIGNIFICATIVAS
ENTREVISTADOS: ADULTOS DO ENSINO MÉDIO

"nas disciplinas pouco se aprendeu".
"com certeza contribuiu para a caminhada da realidade que quem não acompanha fica para trás".
"a escola dá oportunidades muito grandiosas mas as pessoas não sabem aproveitar".
"se vê pessoas de cara amarradas".
"a escola contribuiu muito porque consegui me formar, criar expectativas na vida".
"o ensino é muito fraco e alguns professores entram na deles e vira tudo num faz de conta".
"o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende".

FALAS SIGNIFICATIVAS
ENTREVISTADOS: ADULTOS DO ENSINO SUPERIOR

"sempre considerei os professores meus amigos. Guardo ótimas lembranças".
"poderia ter explorado mais o cotidiano, fazendo relações do conteúdo sistematizado com o popular".
"em meio a todas as adversidades conseguem se desacomodar e buscar alternativas, fazendo com que o espaço escolar seja significativo e prazeroso".
"a escola continua na excência com a mesma visão dos anos passados".
"para tornar a escola um espaço bonito, prazeroso e proporcionar acesso às novas tecnologias".
"o papel da escola como espaço de saber, saber fazer e saber fazer bem deve ser reconquistado, através do redimensionamento das ações de todos os envolvidos".
..."desinteresse por parte de professores que não tem a profissão como ideal"
... "a escola sendo um organismo vivo, precisa estar em constante evolução e saber interpretar os anseios da sociedade."
... "a maioria dos professores parece não acreditar no que fazem."
... "me deu ferramentas para auxiliar e compreender o mundo e como interagir com ele."
... "escolas sujas, desorganizadas e carentes de tudo."
... "a escola cria barreiras a professores críticos, transformadores e pesquisadores."
... "professores que ainda são reféns e esperam o diagnóstico do aluno para iniciar qualquer forma de intervenção pedagógica e, muitas vezes depois de conhecê-lo chegam facilmente a conclusão de que não tem onde e nem como intervir porque o aluno contém um parecer com informações traduzidas em incapacidades e limitações. O professor espera que digam quem é seu aluno e o que fazer com ele."
"a escola é o diferencial."
"na atualidade a escola reflete a própria sociedade e a cultura do sistema capitalista."
"todo momento de crise é momento de mudança".
"grupo de professores conservadores e acomodados que trabalham da mesma maneira. Parece que alienados eles não possibilitam a revisão de processos e objetivos. Este grupo atrasa possíveis conquistas.'
"vejo a escola como um gigante adormecido."
"Vejo o estado debilitado em que se encontra a escola, vítima de sucessivos governos que só fazem sucatear o ensino, levando muitos profissionais da educação ao conformismo."
"a escola está tentando recuperar o tempo perdido."
"conhecer novas idéias diferentes do nosso grupo familiar."
"local seguro para deixar as crianças pequenas.".

"...as boas escolas, professores e propostas para lidar melhor com a individualidade das crianças."

" a escola serve para conscientizar o homem e a mulher para transformar a realidade que vivemos."

"o pouco investimento em tecnologias e recursos modernos para que professores e alunos não parem no tempo."

"a escola se tornou um depósito de alunos com as mais variadas condições e capacidades onde o "coitado" do professor, muito mal remuneradotem de se virar em pai, mãe, psicólogo, amigo e também formador de sua educação."

" os pais na sua maior parte acham que a escola tem que resolver todos os problemas do aluno, se esquecendo que o aluno traz estes prblemas de casa."

"a escola é e será sempre deficitária, enquanto não for vista pelo governo como algo importante e primordial para a sociedade e para a cultura do seu povo."

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha, uma metáfora da condição humana.* 37ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERRERO, Elisabeth m. *Carta da terra: reflexões pela ação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de janeiro: Paz e Terra, 1994.

MORIN, Edgar. *Planeta: a aventura desconhecida.* São paulo: unesp,2003.

ZIEGER, lílian. *Ecopedagogia: o remo e o rumo da educação.* Tramandaí: S. V. Brandão, 2004.

Mesas Específicas

SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DANÇAR ROCK NA ESCOLA

Lisete Maria Massulini Pigatto

O presente trabalho realiza-se a partir da curiosidade da pesquisadora em detectar novas formas de pensar a ludicidade, na qual procura investigar as contribuições do lúdico, no resgate da atenção e da concentração na criança através das ações educativas.

O relato desta ação educativa foi apresentado no Curso de Pós-graduação em Educação Infantil promovido pela Universidade Castelo Branco/RJ, IESDE – Brasil 2004. Tem com recorte específico, à ação mediadora da Educadora Especial, no desenvolver dos processos psicológicos superiores, com alunos da pré-escola do Colégio Estadual Coronel Pilar na cidade de SMA, RS.

A pesquisa que resulta nesta sistematização foi motivada pela crença, de que a ludicidade torna-se um dos processos fundamentais na socialização do indivíduo, na formação do caráter e da personalidade. A atividade desenvolvida nesta ação educativa foi à Dança da roda, uma música do Grupo Balão Mágico, em ritmo de rock, muito alegre, divertida, um convite natural para o aprendizado e o divertimento.

A relevância da pesquisa investigativa está presente quando se constata que no brincar, as crianças ficam entretidas a ponto de se transportarem para um mundo de objetos animados, onde tudo é possível, instigando a interação do corpo, com as suas idéias e o cosmos. Por outro lado o tratamento didático oferecido aos alunos com dificuldades de atenção e concentração resumiam-se a treinamentos mais específicos, quase sempre por repetição e métodos tradicionais. Com esta pesquisa participativa, pretende-se fazer uso de outro tipo de metodologia, inteirar o brinquedo numa relação de afeto, cognição e prazer para a formação do sujeito e das suas funções psicológicas superiores.

No decorrer do trabalho constata-se que a ludicidade, o brinquedo e a brincadeira possuem um papel preponderante e fundamental no desenvolvimento da pessoa humana. A sua inserção na educação e na cultura dos povos é fruto de todo um processo de amadurecimento histórico. Que se dá, a medida em que a sociedade se dispõe a procurar novas alternativas que possibilite condições de melhoria na qualidade de vida da população. A qual procura estipular acordos e parcerias com as novas idéias, teorias e paradigmas, pois segundo Falconi:

> O grande objetivo das organizações humanas é atender as necessidades do ser humano na sua luta pela sobrevivência na terra (Falconi, 1992).

A visão do lúdico como ferramenta no resgate da atenção e da concentração é otimista e aponta na direção da eficácia. Melhora consideravelmente o desempenho da criança frente às atividades propostas, tanto em quantidade como em qualidade no processo educacional. A prática do exercício com a ludicidade na sala de aula alimenta constantemente os conteúdos trabalhados e estabelece um feedback altamente satisfatório.

A teoria e a prática aceitam a intervenção do lúdico como ferramenta e aos poucos se integram, assim como a inclusão social que já faz parte do nosso cotidiano. Muitas metodologias e propostas pedagógicas são implantadas nas escolas, mas nem sempre surte efeito e leva um grande número de alunos ao fracasso, a evasão ou mesmo a repetência. O processo educacional sem motivadores, estímulos e oportunidades torna-se muito arriscado, impõe uma rotina grosseira, gera alienação, crianças desmotivadas e não atinge o objetivo maior que é a satisfação da criança como aluno institucional e como pessoa humana.

Analisar a ludicidade apenas como uma ideologia torna-se ineficiente. Percebe-se que ela é apenas um sistema fechado de conhecimento, incapaz de evoluir. A verdadeira ludicidade precisa ser construída através da nossa prática, com princípios, bons valores, objetivos e metas definidos, bem como responsabilidade para com o tecido social. Sabe-se que quando a criança brinca, converte poderes adormecidos em várias habilidades.

Na interação com os objetos se permite testá-los, sem assumir responsabilidades pelas conseqüências, sendo assim o brincar lhe instiga ousar, criar, buscar o novo, a pesquisa e a descobrir. O brincar serve de propósito de adaptação as situações frustradoras de vontades e desejos não satisfeitos. Quando uma criança brinca e sente prazer, comporta-se como criança, suas ondas cerebrais ganham amplitude e conseguem estabelecer novas conexões e novos aprendizados com certeza aplicados na vida real posteriormente.

Percebe-se claramente que cresce com vigor uma nova cultura, uma nova organização social e uma nova escola no mundo. Há perspectivas de novos valores de interação e inclusão humana em todos os setores e segmentos sociais. Manifestam-se novas formas de gestão, novas estruturas de governo que exigem transparência, uma prática pedagógica inclusiva, fundamentada na diversidade de forma multi e transdiciplinar que tenha coerência entre a teoria e a prática.

Parece claro, e obvio, embora ainda não percebido, que sem pensar e aperfeiçoar os métodos para o uso da ludicidade com qualidade no resgate da atenção e da concentração na criança não se terá muito êxito. A utilização do lúdico pelo lúdico, sem objetivos definidos não tem valor algum. A ludicidade não precisa ser dirigida, mas trabalhada qualitativamente, de forma intencional, com objetivos e metas bem definidos, capazes de acelerar o processo de aprendizagem e desenvolver a criança integralmente. Transformá-la num verdadeiro ser humano, capaz de contribuir incondicionalmente com o bem estar social e o processo de humanização do cosmos.

Neste início de século, o homem que pensa procura a qualidade.A humanidade em geral está à procura de bons valores e tenta criar condições propícias para a integridade da pessoa humana como um ser social no mundo da inclusão. A partir da ludicidade, os meios de comunicação, a tecnologia e a educação conclamam o homem à atenção e a concentração, com as atividades que dizem respeito a sua vida e aos demais, devido a toda uma perspectiva do sistema e da ordem que induzem a este enfoque.

Acredita-se que os meio de comunicação, a tecnologia e a educação em grande parte são responsáveis pelas melhorias nas políticas e nas ações públicas carregadas de boas intenções pelo mundo afora. A transparência, graças à tecnologia e a vontade humana permitem a checagem das informações em qualquer lugar, devido ao estabelecimento de redes conveniadas. Permite assim uma melhoria na qualidade do ser humano de maneira direta ou indireta, contribuindo na modelagem do seu caráter e da sua personalidade.Trabalha-se com o objetivo de formar homens como seres descentes, capazes de compreender o ser humano, equilibrar-se entre o ser e o ter, em função do bem estar social.

Ao analisar a conjuntura percebe-se que os princípios esquecidos como a honestidade e a responsabilidade, fazem parte do nosso entorno. A tecnologia e a biotecnologia, nestes tempos proporcionam melhores condições de vida as pessoas e a sobrevivência do planeta. O mundo aos poucos se desfaz dos ditadores e da impunidade, graças a esta grande rede, a esta grande brincadeira que de certa forma é a ludicidade, que atua de modo responsável em toda a sociedade.

O resultado deste enfoque apresenta um relato de experiências que tem por objetivo estudar o processo de construção dos conhecimentos, a internalização dos conceitos e a possibilidade de aplicá-los na vida diária.

A metodologia do trabalho está na investigação a nível teórico prático e fundamenta-se na pesquisa participante de uma ação educativa. Para Piaget, (1973) o brincar é muito importante; elege como foco o sujeito epistêmico, nos estudos dos processos de pensamentos presentes desde a infância até a idade adulta, interessando-se pela necessidade do conhecimento típico do homem. Wygotsky (1991) salienta nas brincadeiras três características: a imaginação, a imitação e a regra, onde a atenção relaciona-se com os mecanismos de percepção e memória, mediados por significados constituídos ao longo do seu desenvolvimento. Wallon (1972) atribui a dimensão afetiva um lugar central, a qual intera-se no motor e no cognitivo e Gardner (1995) aponta as inteligências múltiplas.

Esta nova forma de pensar a ludicidade é viável a qualquer proposta pedagógica, pois leva em consideração o desenvolvimento da criança, nos aspectos bio-psico-sócio-emocional, despertando autonomia, criticidade e participação.

Quem for capaz de entender os sinais dos tempos percebe que a felicidade e a ludicidade são apenas sinônimos. Percebe que a vida é apenas uma grande brincadeira responsável, da qual se participa como sujeito histórico.E que a medida em que a nossa existência transcorre, manifestam-se estados de espírito, com os quais se tem o direito de brincar, exercitar, para semear e construir um mundo com certeza bem melhor.

PALAVRAS-CHAVES: Lúdico; Atenção; Concentração.

REFERÊNCIAS

FALCONI CAMPOS, Vicente. Controle da Qualidade Total. Block Ed., 1992.
GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a teoria e a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
PIAGET, J. A Linguagem e o pensamento da criança. Lisboa: Moraes, 1973.
WALLON, H. As Origens do Caráter na criança. São Paulo DIFEL, 1972.
WYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

OS COMPONENTES CURRICULARES E OS COMPROMISSOS COM A ESCOLA

Nívea Cristina Delarez dos Santos

O presente relato está voltado à experiência em formação continuada de professores que trabalham nos anos finais do ensino fundamental com componentes curriculares específicos, desenvolvido na rede de ensino municipal de Gravataí, no período de setembro/2003 a maio/2004, com cerca de 500 educadores.

Um dos principais eixos do Projeto de Educação Municipal têm sido a formação continuada e a valorização profissional considerando o professor como agente transformador do processo educativo que constrói coletivamente conhecimentos necessários à educação emancipatória. O trabalho conjunto contempla a ação coletiva sobre a ação da escola, buscando ações interdisciplinares possíveis e desejáveis, sendo o papel e compromisso de cada área com a formação de um sujeito crítico e reflexivo. Neste sentido, a proposta articula a visão do Projeto Educativo com a visão de cada área com seus conhecimentos específicos, suas estratégias, intervenções e práticas diferenciadas.

A demanda dos professores da rede por atualização, acompanhamento e formação específica por área, no que tange a construção do conhecimento e encaminhamentos pedagógicos é uma necessidade apontada pelos educadores preocupados com a qualidade de ensino favorecendo a ação integrada entre Secretaria e Núcleo de Integração Universidade & Escola – NIUE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Objetivos:

• Identificar, no âmbito de cada área e a partir do conhecimento do perfil dos professores participantes, o atendimento a ser desenvolvido.

• Constituir situações de estudo, discussão e aprofundamento de questões que representem situações chaves inovadoras para a inserção da área no currículo escolar.

• Analisar a relação entre o trabalho realizado atualmente na escola, o cenário atual da produção de conhecimento num dado componente curricular e a concepção da área expressa no plano de estudos da escola.

• Discutir as possibilidades da área na formação de um projeto educativo voltado à inclusão e à aprendizagem a partir de propostas pedagógicas que rompam com a atuação tradicional.

O trabalho foi desenvolvido com a formação de grupos de professores levando-se em consideração os componentes curriculares específicos. Cada área organizou sua sistemática de trabalho a partir de um programa comum: a relação do professor com a concepção epistemológica e pedagógica da área na qual atua; possibilidades e limites para a inserção de novas metodologias na educação; propostas pedagógicas na perspectiva de projetos coletivos que envolvam a discussão de temas comuns a todas as áreas (avaliação, utilização de recursos e espaços de aprendizagem, leitura do contexto da realidade como ponto de partida para a aprendizagem e para o trabalho com temáticas transversais) legitimando os Projetos Educativos das escolas; análise crítica dos Planos de Trabalho da área quanto à da seleção dos conteúdos, sua organização e contextualização, bem como da relação deste plano com os Planos de estudos da escola; e proposições de melhoria da educação municipal para discussões no 2º Congresso Municipal de Educação.

Os resultados deste trabalho de formação foram significativos, pois a mobilização dos professores em relação as suas áreas com as demais demonstra alto grau de envolvimento dos educadores com a

construção do conhecimento e com a aprendizagem significativa. A atividade final foi organizada com relatos de professores em relação a trabalhos desenvolvidos em sala de aula e na escola revelando questões como trabalho coletivo e relação interdisciplinar nas diversas áreas do conhecimento.

É também, produto deste trabalho a publicação Teoria & Fazeres – Caminhos da Educação Popular, vol oito que tem como objetivo o registro das ações que são realizadas na rede municipal de ensino de Gravataí desde 1997. Esta, em especial, coloca o professor no lugar de autoria uma vez que os relatos foram transformados em artigos registrando os fazeres docentes e suas temáticas significativas no campo do currículo, do ensino e da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVES: conhecimento – coletivo – professor

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª séries. Brasília, 1998.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 19ª. Ed. São Paulo. Paz e Terra, 2001.
GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijui: Ed. UNIJUI, 1998.
HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
MORENO, M. Temas transversias: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. D. et al. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. 2 ed. São Paulo: Ática, 1998.
MORIN, Edgar. A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.
NEVES, Iara C. B. et al., orgs. Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas. 5. ed. Porto Alegre: Ed da Universidade/ufrgs, 2003.
NOVOA, Antônio, ed. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1992.
RAMOS, Rafael Yus. Em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2003.
ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DO 3º CICLO – RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE

Rosemar Ramos Chiappa Fiori

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (R. M.E. POA) é oferecido aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem o Laboratório de Aprendizagem (LA), sendo este "(...) um espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, na sua interação com os conhecimentos escolares, com os outros (adultos ou não) e com os instrumentos culturais de mediação(...)". As escolas municipais de Porto Alegre estão organizadas por Ciclos de Formação a saber: 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo; cada ciclo tem um LA. O LA do 3º Ciclo atende aos alunos das séries finais do ensino fundamental. Os alunos são encaminhados ao LA pelo grupo de professores, em geral, no Conselho de Classe. Os professores que desejam atuar no LA são escolhidos pelo coletivo de professores da escola mediante apresentação de projeto. E é importante que o professor do LA consiga estabelecer uma estreita parceria com os professores de classe na busca de um maior conhecimento e entendimento dos alunos; quando isto acontece, não há cobrança de conteúdo e as demandas são outras: trabalhar regras, persistência, autoria, atenção, enfrentamento de desafios.

Os alunos que chegam ao LA do 3º Ciclo apresentam, geralmente, baixa auto-estima e descrença no próprio sucesso, muitos estão resignados com sua situação de não-aprendizagem e não é raro o aluno dizer de si mesmo: "Sou burro...". Por essa razão, o ponto de partida no LA é descobrir aquilo em que o aluno é bom e iniciar o trabalho partindo de suas potencialidades, para que esse sujeito possa reconhecer que sim, tem dificuldades, mas também possui muitas capacidades. Escutar, investigar, investir nas capacidades individuais e respeitar o tempo de cada aluno e suas diferenças; esse é o norte do trabalho do LA.

O LA do 3º Ciclo da E.M. E. F. Jean Piaget tem, historicamente, o compromisso de apresentar aos alunos diferentes vivências, com o objetivo de ressignificar a aprendizagem e mostrar que o ato de aprender não está presente apenas em práticas escolares cristalizadas como copiar, responder, completar. Este é um dos paradigmas de mais difícil rompimento, pois esse adolescente não acredita que a aprendizagem possa se efetivar através da resolução de um jogo ou de um desafio. Alguns dos projetos buscam reconstruir a relação desses alunos com a leitura. A partir da leitura de "Guilherme Augusto Araújo Fernandes", o trabalho "Cesta de Memórias" tem o objetivo de refletir sobre conceitos como: tempo, significâncias e memória, integrando a linguagem escrita, plástica e virtual. "Mania de Explicação" busca, a partir da leitura do livro homônimo, refletir sobre palavras e conceitos que circulam livremente no cotidiano escolar, o trabalho visa o autoconhecimento, um momento em que o aluno possa se perguntar o que ele pensa sobre conceitos como respeito, limite, aprendizagem, entre outros. "Mania de Explicação" também tem o objetivo de firmar a autoria das próprias idéias, autorizando o aluno a defender suas crenças e, assim como "Cesta de Memórias", integra a linguagem escrita, plástica e virtual, sendo o ponto culminante dos dois projetos a publicação dos trabalhos na Internet. "Quadradinhos da Solidariedade" e "Dia das Mães" são projetos que, valendo-se da confecção de artesanato, têm o objetivo de permitir a descoberta de habilidades e capacidades pessoais, bem como firmar a auto-estima, através da apresentação e circulação das produções.

O espaço do LA é um espaço de escuta, de criação, um "espaço de confiança" onde o lúdico e o jogo se fazem presentes. Não é aula de reforço e não pode apoiar-se em práticas que já falharam na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVES: Escuta – Integração – Autoria

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia Aparecida. Fracasso Escolar. Um olhar psicopedagógico. Porto Alegre. ARTMED. 2002.
CADERNOS PEDAGÓGICOS N° 9. SMED. Porto Alegre. 1996.
CADERNOS PEDAGÓGICOS Nº 19. SMED. Porto Alegre. 1999.
CORDIÉ, Anny. Os atrasados não existem. Artes Médicas. Porto Alegre. 1996.
FALCÃO, Adriana. Mania de Explicação. São Paulo. Salamandra. 2001
FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada – Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre. Artes Médicas. 1991
FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Brinque-Book. São Paulo. 1995.
GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas – a teoria na prática. Porto Alegre. ARTMED. 2000
HARGREAVES, A. e outros. Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre. Artes Médicas. 2001.
PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre. ARTMED. 1992.

INTEGRAÇÃO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR MATEMÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE EQUAÇÕES DO 1º GRAU

Fabiana Zamora Wilke

São muitas e conhecidas as dificuldades encontradas pelo aluno no processo ensino-aprendizagem da Matemática, entre elas, elege-se a incapacidade de assimilar as situações matemáticas como a escola lhe apresenta, o que resulta no seu fracasso escolar, e, ainda, a dificuldade em contextualizar o saber matemático adquirido no cotidiano. Por outro lado, o mestre, em sua prática pedagógica, não consegue alcançar resultados satisfatórios junto a seus alunos e procura novos caminhos que possam melhorar estas evidências. Estas razões acabaram por originar o interesse em trabalhar com diferentes estratégias de ensino, tendo como referência à teoria psicogenética de Jean Piaget. Esta conceitua que a aprendizagem depende fundamentalmente de ações coordenadas do sujeito, sejam de caráter concreto ou abstrato. Além disto, devido ao avanço de novas tecnologias computacionais, o uso de softwares educacionais, juntamente com atividades projetadas pelo professor para este fim, também tem contribuído para a construção de um sólido saber matemático. Mostrar uma Matemática prazerosa, interessante e motivadora, através de recursos e instrumentos que sejam úteis para o cotidiano do aluno, buscando mostrar-lhe a importância dos conhecimentos lógico-matemáticos para a sua vida social, cultural e política, sempre foi e continua sendo o grande desafio dos educadores matemáticos. Este relato de experiência, no ensino de equações do 1º grau, em turmas de 6ª série do Colégio La Salle Dores (Porto Alegre – RS), tem por objetivo mostrar a integração dessas estratégias, a fim de que o sujeito coordene eficazmente suas ações e suas reflexões sobre elas. A metodologia de ensino, relatada nesta experiência, tem sido realizada a partir do uso de material concreto, de um software especialmente desenvolvido para o assunto e de jogos educativos. Não existe aprendizado sem ação, por isto o uso dos materiais, tais como balança e objetos de variados pesos, para definir equação e ilustrar os princípios de equivalência, através da situação concreta, leva a agir, pensar, experimentar, descobrir e mergulhar na abstração. Softwares matemáticos apresentam-se como ferramenta de grande potencial frente às dificuldades inerentes ao processo ensino-aprendizagem, pois, segundo Papert (1988), eles possibilitam mudar os limites entre o concreto e o formal, já que, para Hebenstreint (1987), o computador permite criar um novo tipo de objeto, os objetos "concreto-abstratos". Pensando assim, o software "Do concreto às equações" foi desenvolvido para trabalhar com os alunos nesta vivência. Ele é composto, basicamente, por quatro botões: conceitos, atividades práticas e atividades teóricas, oferecendo suporte a concretizações e ações mentais do aluno, materializando-se na representação dos objetos matemáticos na tela do computador e na possibilidade de manipular estes objetos via sua representação. O uso de jogos, com o intuito de fixar a aprendizagem e reforçar o desenvolvimento de habilidades e atitudes faz parte da última etapa desta metodologia. São apresentados aos alunos jogos sobre equações para vivenciarem cooperativamente, e agindo livremente sobre suas ações e decisões, desenvolvem, além do saber matemático, a linguagem. Sendo assim, são instigados a posicionar-se criticamente frente a algumas situações. Os resultados da experiência evidenciam o aumento da motivação dos alunos, bem como uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Isto pode ser percebido na satisfação dos alunos em estar apreendendo, vislumbrado no processo avaliativo. Ter um aprendizado construtivo, onde o aluno participe raciocinando, compreendendo, interagindo e reelaborando o saber produzido, além de superar sua visão fragmentada e parcial da realidade, resulta numa Educação Integral, ou seja, além de contemplar a lógico-matemática, desenvolve as demais potencialidades do aprendiz. Finalizando, pode-se dizer que a busca de estratégias diversificadas se faz extremamente necessária, já que, além destas contribuírem para uma verdadeira aprendizagem, os discentes, nos dias de hoje, não se satisfazem mais com aquelas aulas convencionais, repetitivas e sem novidades.

PALAVRAS-CHAVES: estratégia de ensino, equação do 1º grau, aprendizado construtivo

ADOLESCENTES E PROCESSOS IDENTIDÁRIOS: UM OLHAR PARA ALÉM DA ESCOLA

Giseli Paim Costa
Marlem Oraide Cardoso
Nilda Stecanela

O presente texto tem como objetivo explicitar o processo vivido no projeto de pesquisa intitulado Processos Identitários dos alunos do Programa Comunitário "UCS Cidadão do Século XXI", o qual visa a investigação dos processos identitários dos alunos das escolas públicas de Caxias do Sul que participam deste Programa.

Os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, incluem uma abordagem qualitativa, do tipo etnográfica que busca sustentação nos registros sensíveis do vivido, através das narrativas dos atores da pesquisa e da observação participante, numa perspectiva da sociologia da vida cotidiana.

O projeto de pesquisa envolve, num universo de aproximadamente três mil alunos de oitenta e quatro escolas, uma amostra inicial de quarenta e oito adolescentes oriundos de duas escolas – uma municipal e outra estadual – além dos monitores que atuam diretamente nas oficinas das quais eles participam. Poderá envolver também professores das escolas, pais e mães de alunos, além de coordenadores do Programa na UCS.

O público alvo do projeto envolve os adolescentes das classes populares, provocando com isto a necessidade de estudos também sobre culturas juvenis, políticas educacionais de ocupação do tempo livre dos jovens da cidade e dos processos educativos que ocorrem para além do espaço escolar.

Na produção do conhecimento inerente a este projeto de pesquisa nos reportamos basicamente às investigações coordenadas por Marília Spósito[1], sobre a temática juventude. Spósito faz o mapeamento das pesquisas realizadas nos programas de Mestrado e Doutorado, na área da educação, no período de 1980 a 1998.

Um dos enfoques da pesquisa volta-se para contemplar o jovem para além da condição de problema e do tempo fabril, considerando-os como sujeito de direito.

Investigar os processos identitários de adolescentes das classes populares implica também no alargamento de nossas concepções sobre educação, no contexto de práticas desses sujeitos em outros espaços e tempos que não apenas o da escola formal, levando em conta a multiplicidade de fatores que contribuem para a formação destes processos identitários, os quais se configuram num tempo e num espaço, histórico e social, a partir das relações que neles se estabelecem.

Assim, nesta pesquisa, estudar adolescentes implica, em compreender as relações humanas na e da cidade como uma esfera educacional ampliada que se processa na heterogeneidade de espaços sociais praticados. Ao tomarmos as cidades como o lugar onde ocorrem múltiplos e complexos processos educativos, podemos também considerar os territórios urbanos como redes de relações que auxiliam na constituição das identidades de seus habitantes, tendo em vista o caráter educativo e educador que elas exercem.

Este projeto de pesquisa pode constituir-se numa contribuição aos cursos de formação de professores, bem como aos de educação básica, pela peculiaridade da abordagem.

PALAVRAS-CHAVES: juventude, pedagogias urbanas, identidade juvenil.

---

[1] SPÓSITO, Marília P. A produção de conhecimentos sobre juventude na Área de Educação no Brasil. Disponível em: http://www.hottopos.com/harvard4/marilia.htm. Acesso em 20/10/2001.

Mesas Específicas

SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ALFABETIZAÇÃO: COMPROMISSO DE TODOS

Patrícia Fonseca Pacheco

O presente relato refere-se ao programa de formação continuada para os professores dos anos iniciais a partir de 2003, com a temática "Alfabetização Compromisso de Todos".

Falar de alfabetização significa trazer para reflexão, os sentidos e a importância do processo de apropriação da leitura e da escrita, e ter a clareza de que este, não se inicia e encerra na 1ª série, mas é um processo continuo de responsabilidade de todos. Neste sentido, organizamos um programa de formação promovendo um repensar frente a este conceito, procurando romper com a visão fragmentada da alfabetização, para uma visão emancipatória que contribui para o desenvolvimento crítico e social do aluno como processo de construção do conhecimento que se desenvolve ao longo da vida.

A proposta visa qualificar as ações pedagógicas, buscando compreender as relações recíprocas entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático), desencadeando reflexões provocativas em relação à alfabetização nos anos iniciais e buscando efetiva aprendizagem dos alunos.

Realizamos no primeiro semestre de 2003, um Seminário de Alfabetização, com a temática "Alfabetização nos Anos Iniciais: compromissos e possibilidades". Este teve como objetivo desencadear reflexões em relação à alfabetização ressaltando os processos iniciais de leitura e escrita na escola, bem como a leitura, produção textual e análise lingüística como práticas interligadas, contemplando aproximadamente quinhentos professores da rede municipal de ensino que atuam nos anos iniciais, incluindo a educação infantil.

No segundo semestre de 2003, foi organizado um curso de alfabetização, "Tecendo o Ato de Ler e Escrever com Significado", oferecido aos professores alfabetizadores e especialistas em educação, proporcionando aos participantes a reflexão sobre seus fazeres, seus sucessos, suas dificuldades, bem como possibilidades de intervenções, através da relação teoria e prática.

O ano de 2004 inicia com o trabalho de formação direcionado ao grupo de estagiários do curso de magistério "Ensinar e Aprender com Sentido", com o objetivo de integrá-los ao projeto de ensino da rede. Durante o semestre além do acompanhamento sistemático do trabalho realizado nas escolas, ocorreram encontros mensais, destacando a importância do papel do professor na construção de uma escola pública popular de qualidade, a importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem, as capacidades, habilidades e competências no processo de ensinar e aprender e a metodologia de projetos – construção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar.

Na perspectiva de que a formação continuada deve cada vez mais abranger os fazeres dos educadores organizamos uma proposta piloto de trabalho "Alfabetização: possibilidades no cotidiano escolar que reinventa o jeito de ensinar e aprender a ler e a escrever" oportunizando no local de trabalho movimentos de ação/reflexão/ação com ações concretas de cunho transformador na aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais. Este trabalho constitui-se a partir de assessoria permanente a cinco escolas reunindo quinzenalmente direção, especialistas, professores, bibliotecários, laboratoristas, em fim, todos envolvidos com a aprendizagem dos alunos.

As abordagens desenvolvidas neste trabalho compreendem a organização dos espaços da instituição (salas de direção, salas de aula, corredores, pátio, banheiros, etc) criando um ambiente alfabetizador e facilitador da aprendizagem; definição de nova forma de relacionamento com a comunidade escolar, sendo necessário incluir a família no processo de aprendizagem dos alunos; planejamento pedagógico com metas claras e intervenções objetivas quanto a conteúdos conceituais e factuais, a conteúdos atitudinais e procedimentais; e a importância do apoio da equipe pedagógica da escola no processo de alfabetização.

É preciso investir em novos espaços de formação, pois somente a partir de reflexões permanentes, partilhando angústias, trocando experiências crescemos profissionalmente modificando nossas práticas.

PALAVRAS-CHAVES: alfabetização – processo – aprendizagem

REFERÊNCIAS

BENINCÁ, Elli & CAIMI, Eloísa. Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática.
BOLZAN, Dóris. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimento. Porto Alegre, Mediação, 2002.
CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo, Scipione, 2003.
_____ Alfabetizando sem ba – be – bi – bo – bu. São Paulo, Scipione, 1998.
FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores, 2. ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.
MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo/ Brasília, Cortez/ Unesco, 2000. Passo Fundo, UPF, 2002.
XAVIER, Maria Luiza M. Ensino da língua materna para além da tradição. Porto Alegre, Mediação, 1999.

AS ESCOLINHAS DE HANDEBOL DO COLÉGIO MADRE IMILDA NA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Ubirajara Klamos Maciel
William Binsfeld

INTRODUÇÃO

A escola que é foco deste nosso estudo, por sua proposta pedagógica, faz com que estejamos sempre aprimorando nosso trabalho. Buscamos com estudos metodológicos, técnicos e cooperativos, fundamentar cada vez mais as aulas de acordo com a realidade da turma.

São muitos os autores que tem se dedicado ao estudo da educação física escolar. Analisando as propostas de educação física no atual contexto acadêmico, percebemos diferentes fundamentações a respeito de educação e educação física. Podemos citar, a título de exemplificação, as abordagens desenvolvimentistas (Go Tani), a construtivista (João Batista Freire), a cultura de movimento (Kunz), e da cultura corporal (coletiva de autores).

Temos em vista que o esporte, no contexto escolar, vem avançando e muito em sua teoria. Procuro dentro da minha aula, como conseqüência deste avanço, desenvolver aulas que não prejudiquem o desenvolvimento motor e satisfatório dos alunos com os resultados obtidos, procurando aulas, especificamente de handebol, onde não são compreendidos somente os movimentos técnicos e sim atividades lúdicas e cooperativas, para que tenham uma noção de movimentos fundamentais para a prática de todos os esportes inclusive o handebol.

Acredito numa proposta para as aulas que visa o mesmo rendimento na escola, buscando fundamentos na educação física, essa metodologia é a crítico-superadora que implica num processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para aprender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da educação física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social.(COLETIVO DE AUTORES, *Metodologias de Ensino na Educação Física*, 1992).

OBJETIVOS

Através da metodologia crítico-superadora, atividades lúdicas e cooperativas que segundo Reinaldo Soler (2003) é um processo de interação social, em que os objetivos são comuns, a ações compartilhadas e os benefícios são distribuídos para todos, proporcionar uma aula onde se busca interagir com a criatividade dos alunos. Identificar como seria na prática o desenvolvimento da teoria crítico-superadora, já fundamentada teoricamente. Discutir com os alunos dentro da perspectiva crítico-superadora. Desenvolver atividades de acordo com esses requisitos para a formação de cidadãos plenos e conscientes, explorando ao máximo o potencial e a criatividade dos mesmos.

METODOLOGIA

As aulas são desenvolvidas em 1 hora e meia, uma vez por semana como atividades complementares no Colégio Madre Imilda. Os alunos têm as idades entre 9 e 13 anos, onde a turma compreende 25 alunos, onde 9 são meninos e 16 são meninas. A aula é aplicada de acordo com a proposta crítico-superadora, o handebol como essência às brincadeiras, comigo explicando e auxiliando (corrigindo) os grupos ou individualmente. Dentro da crítico-superadora entra a parte onde eles participam em forma de discussão comigo a prática aplicada, se foi válida a atividade ou precisa de alguma alteração. Mostrar o handebol como espe-

táculo esportivo, pouco conhecido, mas muito bem desenvolvido tecnicamente, para que eles tenham a noção do desporto total, regras, definições, posicionamento entre outros.

RESULTADOS

Percebemos um grande avanço nos alunos em suas opiniões críticas, não só na aula, mas como pessoas, tornando-se mais ativas nas opiniões desportivas e sociais da realidade. Uma grande mudança na organização da turma ocorreu por causa das atividades cooperativistas. O lado socio-afetivo também aumentou bastante entre eles e também em relação a mim.Conclusões: A metodologia crítico-superadora teve um ótimo resultado, não só na aula para manter as discussões sobre o esporte especificamente o handebol, mas na transformação das opiniões dos alunos, que se tornaram mais amplas e concretas sobre os assuntos da realidade. O lado socio-afetivo de mim para eles foi um dos fatores mais importantes para que as aulas tivessem um grande rendimento, eles se sentiam mais tranqüilos e calmos, dentro de um laço afetivo, mas não aquela figura de professor querido, maravilhoso onde eles fazem o que querem, pelo contrario, um professor que ensina da maneira mais fácil possível e que cobra muito deles, assim eles vêem que a pessoas que está ali só que o melhor para eles.

PALAVRAS-CHAVES: Handebol, crítico-superadora, socio-afetivo.

REFERÊNCIAS

SOLER, Reinaldo. Jogos cooperativos. p.23 Rio de Janeiro: Sprint, 2002.130p.
COLETIVO DE AUTORES. Metodologia de Ensino de Educação Física. São Paulo:Cortez, 1992
KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijui: Unijui, 1994

DO ESCURO AO PAÍS DAS MARAVILHAS: A PRÁTICA DO ESPECIALISTA NA (RE)CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM INFANTIL

Carmen Maria Andrade
Maria Regina Scalabrin Müller

Este texto, fruto de estudo de caso qualitativo, foi realizado no Centro Materno Infantil do Município de Cruz Alta–RS/BR. As atividades narradas foram realizadas durante o ano de 2002/2003, com o atendimento individual de uma criança que apresentava dificuldades de aprendizagem, sua avó e sua tia-avó (adultos responsáveis). Metodologia: este estudo procurou responder a questão de como acontece o aprendizado nas crianças e como o especialista pode ajudar a criança a reencontrar o prazer de aprender. As participantes da pesquisa foram uma menina, de nove anos, com indicação de dificuldade de aprendizagem, sua avó e sua tia-avó; ao longo do texto ela recebe o nome de Alice, sua avó e tia avó de Rainhas por analogia com a história da Alice no País das Maravilhas. Os instrumentos de coleta de informações foram à entrevista dialógica e o diário de campo.Resultados: verificamos que a sociedade tem-se modificado consideravelmente nestes últimos anos, devido a diversos fatores, entre eles, a gravidez inesperada das jovens mães, caracterizando assim uma família composta de mãe-neto-avós, com questões de afetividade familiar que podem influenciar na aprendizagem das crianças desde seu nascimento. Conclusão: neste estudo de caso, constatamos a importância e a necessidade do especialista auxiliando as escolas, os professores e as famílias; nas questões que envolvem as crianças e suas dificuldades de aprendizagem. Concluímos com este trabalho que, a criança ao resgatar o prazer de aprender reintegrou-se no seu grupo escolar e familiar, readquiriu confiança em si própria e melhorou seu desempenho escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Estudo de caso, aprendizagem, afetividade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE-ODORIZZI, Carmen Maria. Uma Pedagogia para a Velhice: o desafio da construção de um trabalho com idosos no Brasil. Porto Alegre, Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, PUC-RS, 1996.
BOSSA, Nádia. Fracasso escolar, um olhar Psicopedagógico. São Paulo: Artmed, 2002.
_____. Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos. 13 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ENCANTANDO OS FINAIS DE TARDE:
UMA PROPOSTA DE RECREAÇÃO ESCOLAR

Rochele R Andreazza Maciel
Daniela Torbes Dambros
Cláudia Fabro

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Talvez sejam inúmeras as situações nas quais se pode pensar em elaborar um projeto de recreação dentro de uma escola. Pode-se pensar em colônia de férias, atividades recreativas esportivas, ou até mesmo em um projeto com atividades lúdicas recreativas diariamente no período extraclasse. No caso, o Colégio são José de Caxias do Sul-RS a partir de uma leitura das necessidades que a própria escola vinha tendo na época, resolveu implantar em todos os seus finais de tarde um projeto de recreação com a finalidade de atender as famílias que necessitassem buscar seus filhos além do horário escolar determinado pela escola e como também, ajudaria aos alunos a não ficarem dispersos pela escola só tendo seu tempo livre desocupados, ou expostos às más condições de nossa temperatura, ou as brincadeiras nocivas e aos desentendimentos que ocorrem entre vários alunos, etc. Deixando claro, que a proposta não desconsidera a importância do tempo livre para elas. Mas por outro lado, os alunos estariam sendo orientados por profissionais capacitados de diferentes áreas de ensino como os do curso Normal (Magistério), Pedagogia e Educação Física. O projeto tem como eixo norteador a Recreação e nela inseridos elementos de entretenimento, diversão, passatempo e distração. Segundo SILVA, 1981 a palavra recreação encerra um significado bastante profundo: ”criar novamente”. Vem do latim, “recreare”. Mas o fato de criar novamente representa, em se tratando de recreação algo muito mais além do que parece a primeira vista. Daí, que, nem todo passatempo possa ser considerado recreação. Nem toda diversão é uma atividade recreativa. O entretenimento em si mesmo não é, sempre recreação. Muitas diversões, muitos passatempos não passam de atividades destruidoras, nocivas á formação do caráter, responsáveis pelo grande número de problemas, morais e sociais que acontecem em nossos contextos. A verdadeira recreação tem que conter os elementos de entretenimento, diversão, passatempo e distração, mas em nível construtivo para que as atividades realizadas durantes este período de tempo possam ser chamadas realmente de recreação, e devem proporcionar, pelo pouco tempo que seja, algum benefício aos seus participantes de ordem social, intelectual, cultural e afetiva.

OBJETIVOS

Proporcionar a aquisição de diferentes graus de habilidades motoras através da recreação; Realizar diferentes atividades de recreação ativa e repousante; Integrar os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental; Beneficiar os alunos e as famílias destes que necessitam permanecer na escola por mais tempo.

METODOLOGIA

Fazem parte deste projeto cerca de 130 crianças, regularmente matriculadas no colégio, divididas em cinco turmas. As atividades realizadas são variadas de acordo com as disciplinas de Literatura (livros infantis, sessões historiadas, histórias criadas, atividades de expressão corporal), de Artes (técnicas de desenho, pintura, recorte, colagem – objetivando realizar atividades de coordenação motora –fina) e de Educação Física (recreação com jogos cooperativos, esportivos, recreativos e intelectuais). O espaço físico contém duas salas amplas e fechadas, um parque infantil e um espaço aberto. Os materiais são variados na forma, tamanho e cor. Os procedimentos metodológicos utilizados permeiam a buscar sempre autores diversificados

para uma prática pedagógica coerente. E também segue uma rotina semanal alternada para a execução das atividades para que todas as crianças possam participar de quase tudo que lhe é oferecido, sendo coordenado e supervisionado por uma professora de Educação Física.

RESULTADOS

Os resultados são parciais, pois até então o projeto desde 2000 tem atingido todos os seus objetivos, pois os alunos vêem se sentindo bem em um ambiente de descontração e prazeroso, cercado de afeto e atenção.

CONCLUSÃO

Portanto, o projeto vem atingindo seus objetivos porque esta beneficiando os alunos, as famílias que necessitam permanecer na escola por um período de tempo maior do que o determinado pela escola e de uma forma ou outra, atendendo as necessidades lúdicas e recreativas dos alunos, assim contribuindo para a formação de valores.

PALAVRAS-CHAVES: recreação – escola – criança

O JOGO NA CONSTRUÇÃO DO SABER E DO SOCIAL

Rochele Rita Andreazza Maciel
Jussara M Stumpf

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de ensino em uma perspectiva crítica da educação, abordando o conteúdo jogo. O marco teórico utilizado na construção das estratégias de ensino teve como referência à abordagem crítico/superadora (Coletivo de Autores) que, integrando-se à proposta pedagógica da escola, busca contribuir para a formação da cidadania.

OBJETIVOS

Construir uma atitude crítica e transformadora durante as aulas; Construir com os alunos o conceito de jogo; Conhecer e vivenciar diferentes jogos; Elaborar jogos; Saber comunicar-se e entender a comunicação do outro; Ser criativo na elaboração dos jogos.

METODOLOGIA

Nas estratégias priorizamos os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.. Os primeiros foram priorizados com a construção do conceito de jogo / esporte. Os alunos foram levados a refletir e analisar os valores presentes na sociedade com relação ao jogo/esporte (competição exacerbada, violência). A partir desta análise foi proposto um resgate junto aos familiares de diferentes gerações (pais, avós) do repertório de conhecimentos a respeito dos jogos e brincadeiras populares. Esse trabalho foi elaborado com a montagem de painéis pelos alunos, o que possibilitou constatar que muitos jogos realizados pelos seus familiares não são mais jogados atualmente. Através dessa atividade, os alunos refletiram sobre os resultados, desenvolvendo a noção de historicidade e percebendo –se como sujeito histórico que pode não só reproduzir, mas, principalmente, construir e transformar a realidade. Dando continuidade à execução do projeto, propomos a realização de um levantamento dos jogos e brincadeiras que os alunos mais gostavam e, a partir da análise, constatação e experimentação de diferentes jogos, os alunos eram desafiados a modificar as formas de jogar, criar novos jogos, definindo nomes, regras, espaço físico e formas de jogar. Os conteúdos procedimentais foram privilegiados na prática dos jogos, na criação de novos jogos. Procurou-se desta forma que os alunos vivenciassem situações interativas a partir das situações problemas O desenvolvimento dos trabalhos, sempre em grupos, era permeado por conversas, discussões e intervenções, a fim de que os alunos percebessem as necessidades, possibilidades e limitações que surgiam. Também havia um bloco de desenho para os constantes registros da aula. Podemos afirmar que os alunos participaram ativamente decidindo, planejando, resolvendo problemas, enfrentando conflitos, discutindo, criando e modificando os jogos e participando do processo de construção de conhecimento. Com relação aos conteúdos atitudinais (saber ser) podemos afirmar que a ação/reflexão/ação constantes contribuíram de forma significativa para o respeito mútuo, senso de cooperação, solidariedade e responsabilidade no trabalho dos grupos.

RESULTADOS

Os avanços demonstrados pelos alunos no decorrer das aulas foram significativos, evidenciados principalmente na superação progressiva das dificuldades diante dos problemas que surgiam a cada

momento, no aprimoramento de relações interpessoais e no estabelecimento de organização própria, fundamental para o desenvolvimento da autonomia. O comportamento e o relato dos alunos mostraram que é possível contribuir para a educação de cidadãos críticos, cooperativos, solidários e criativos, pois todos esses valores foram vivenciados no desenvolvimento da proposta. Esses resultados são importantes uma vez que, nesta fase de desenvolvimento, as crianças estão conhecendo e construindo valores indispensáveis a cidadania.

PALAVRAS-CHAVES: jogo – criança – construção do saber

PLANETA ÁGUA: SABER CUIDAR... CONSTRUINDO UM NOVO *ETHOS*

Ana Lúcia Migliorini Purper
Daniela Cardoso Galante
Maristela da Silva Dutra

Tendo como base à necessidade mundial de preservação do meio ambiente, o Colégio Santa Dorotéia, situado em Porto Alegre - RS, viu-se engajado neste processo de suma importância para sua comunidade educativa.

Para despertar essa necessidade de cuidado e preservação do ambiente no qual estamos inseridos, foi lançado o tema do projeto a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo: "Saber cuidar... Construindo um novo ETHOS". De acordo com Leonardo Boff, "Ethos em grego significa toca do animal ou a casa humana; conjunto de princípios que regem, transculturalmente, o comportamento humano para que seja realmente humano no sentido de ser consciente, livre e responsável; o ethos constrói pessoal e socialmente o habitat humano; veja moral. [...] Moral: formas concretas pelas quais o ethos se historiza; as morais são diferentes por causa das culturas e dos tempos históricos diferentes. Mas todas as morais remetem ao ethos do humano fundamental que é um só" (Boff, 1999). Analisando essa citação, buscamos a formação de nossos alunos no aspecto social, emocional, cultural e principalmente cidadão, visto que cada um é um agente transformador do meio e que, portanto, deve ser responsável e atuante.

Neste contexto, o Laboratório de Informática, juntamente com a professora de Ciências Físicas e Biológicas do Ensino Fundamental, desenvolveu a webquest "Planeta Água", tendo como público-alvo os alunos das 5as séries dos turnos da manhã e da tarde.

No projeto, possibilitamos aos alunos a busca de informações e reflexões sobre os cuidados que devemos ter com a água, que é um recurso natural que deve ser preservado, visto que pode se esgotar.

DESCRIÇÃO DO PROJETO

PRIMEIRA FASE: Atividade extraclasse – as turmas assistiram à peça teatral "O Encanto das Águas: uma aventura ecológica", focada na problemática da água em nosso planeta e a responsabilidade de cada um nessa situação. Após assistirem ao teatro, os alunos realizaram um estudo dirigido e confeccionaram cartazes sobre o tema. O material foi exposto no Colégio.

SEGUNDA FASE: No Laboratório de Informática, as turmas foram divididas em grupos de pesquisas de acordo com os seguintes temas: Água no mundo, Alerta água, Dicas de consumo, Curiosidades e Água em Porto Alegre. A tarefa então era: coletar dados em websites sobre o tema (indicados ou outros); escrever um texto informativo, explorando as questões relevantes para o grupo. Para desenvolver a webquest, os alunos digitaram o texto utilizando o Microsoft Word e ilustrando com gravuras do assunto.

TERCEIRA FASE: Em sala de aula, com a professora de Ciências Físicas e Biológicas os alunos abordaram o tema, por meio de debates sobre os cuidados que devemos ter com a água, leituras de textos, resolução de atividades e confecção de materiais. Como culminância, teremos em outubro a Feira de Ciências (realizada anualmente), quando os alunos irão expor seus trabalhos, explicando-os aos visitantes. Além disso, deverão ministrar oficinas para os demais alunos sobre: Água no mundo, Dicas de consumo e Experiências que envolvem água e importantes na descoberta da Ciência.

PALAVRAS-CHAVES: Construir - Água - Ethos

REFERÊNCIA

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.* Petrópolis: Vozes, 1999.

SUPORTAMOS O ERRO? UMA VISÃO ESCOLAR

Hilton Vanderlei Besnos

Buscamos analisar o erro e suas implicações dentro do processo escolar, especialmente em relação à educação nas séries finais do ensino fundamental.

O início do processo industrial e a ascensão capitalista (meados do século XVIII) vincularam o tempo à produtividade e o erro à execração. O último alimentaria o tempo não-produtivo, daí sua negatividade. O aforismo inglês "time is money" é um reducionismo dessa visão, que passou ao status de senso-comum, orientando os continentes mentais norteadores dos eixos da educação formal (escola) e informal (família e comunidade).

Os sistemas de ensino emergiram em um contexto cultural de mudanças de paradigmas de uma sociedade agrária para uma industrial, de um consumo familiar no qual o excedente era comercializado para um consumo de grande escala, na medida do avanço tecnológico. Assim o ensino visava, por um lado, atender as necessidades de mão-de-obra melhor qualificada e, por outro, formar uma massa de consumidores.

A escola foi formatada dentro do papel social imposto pela cultura dominante ou, em outras palavras, pelo mercado. Temos, em resultado, a submissão do ensino a parâmetros exógenos, de gênese financeira, política e jurídicas ideologicamente hegemônicos. Em tal cenário compreende-se uma escola e um fazer pedagógico conservadores e engessados em uma visão conteudista e hierarquizada. Uma variação do processo industrial a exigir a demonização do erro. Se não for possível expurgá-lo, exclua do sistema aquele que erra.

Estar dentro do sistema escolar era reconhecer-se e ser reconhecido como socialmente ativo, não engrossando a fila de parias sociais alijados das melhores oportunidades de ascensão econômica e de status. "Ser alguém na vida" necessariamente passava pela escola, realizando uma função de um inconsciente coletivo de desejos e tensões altamente ideologizado.

O erro socialmente estigmatizado é absorvido pelas crianças (vale dizer, mais tarde, pelos alunos). Para Bandura (1987:68) as crianças, em todas as culturas, adquirem e modificam padrões complexos de comportamentos, conhecimentos e atitudes, por meio da observação de adultos. Bandura (1978), demonstrou que a aprendizagem por observação permite a aquisição de regras, conceitos e estratégias de seleção, procura e processamento da informação.(LA ROSA, 2001: 77).

A valência negativa contaminará o processo educacional e contribuirá para o isolamento e o desconforto do aluno já a partir da sala de aula e contribuirá para a formação de uma imagem negativa do mesmo, graças ao mecanismo psíquico da transferência, própria do pensamento primário, associativo. Talvez a primeira transferência da história da humanidade tenha sido o deslocamento que se produziu no paraíso entre a atração de Eva e a maçã. Se aceita a maçã porque se aceita Eva e é ela que a oferece. A primeira mordida da maçã é o resultado desta transferência (FERRÉS, 1998:51) .

Instaura-se no aluno um processo psíquico de rejeição, seja à escola, seja ao aprender. Não se trata aqui de um fator racionalizado que impede ou obstaculiza a aprendizagem, mas das tensões provenientes de seu id. O aprender é uma atividade humana e, portanto, sujeita às emoções, provenham de quem provierem. Disse Ernest Dichter, psicólogo austríaco que "a racionalidade é um fetiche do século XX; nossa cultura não nos permite admitir a verdadeira irracionalidade como uma explicação de nossa conduta. E, no entanto, a maioria dos sistemas religiosos e políticos, assim como aspectos da conduta humana, tal como a lealdade, o amor e o afeto, são todos irracionais" (FERRÉS, 1998: 17).

Por outro lado, a construção de laços afetivos é fundamental na aprendizagem. Lemos em Pereira (2004:100), citando Aranha e Martins (1997:273) que "diante dos seres – sejam coisas, seres vivos ou idéias – somos mobilizados pela afetividade, somos afetados de alguma forma por eles... portanto, algo possui valor quando não permite que permaneçamos indiferentes." Assim sendo, o erro nos mobiliza – e desde uma via

não racionalizada – as emoções, porque nos faz entrar num jogo de tensões psicológicas que radica no id e na luta eterna entre thanatos (sentido da destruição, da morte, do obscurecimento) e eros (pulsão da vida, da atividade, da libido).

O erro igualmente é objeto de um julgamento moral, que se dá pelo e através do grupo em que o aluno está inserido. Infelizmente a tendência é a de que se julgue o aluno pela sua pergunta, pela sua dúvida. Esse critério subjetivo novamente burla o racional. Minha experiência como professor ensinou-me que muito do que é perdido em termos de conhecimento – tanto cognitivo quando afetivo - pelos alunos dá-se em razão do constrangimento em perguntar. Em outros termos, de expor-se.

Por outro lado, há uma sensação de estranhamento do grupo em relação ao aluno que pergunta, especialmente se nos referirmos ao ensino fundamental. Não vivemos numa época tolerante ao outro. A ordem do dia é manter-se a individualidade a qualquer preço. BAUMAN (2004:96) ao analisar a frouxidão dos laços afetivos em nossa sociedade diz: "A solidariedade humana é a primeira baixa causada pelo triunfo do mercado consumidor". Cabe a analogia à sala de aula quando ao aluno cabe o desconsolo de saber-se só, mesmo quando sua pergunta (que mitigaria a tendência ao erro) significa a dúvida de muitos.

Entendemos que o erro não pode ser compreendido através de noções parcializadas, mas deve ser objeto de estudo multidisciplinar, buscando determinar os processos culturais que o estruturaram e potencializaram seu caminho ideológico. O erro construtivo é a ponte cognitiva que aproxima o próprio erro de sua extinção. Mesmo assim, não é pacífica sua utilização de modo largo no âmbito escolar.

Concluímos que a estruturação da escola, seguindo uma face moldada inicialmente por parâmetros industriais mostrou-se desde seu início conservadora. Submetida a uma visão ideologicamente dominante de mercado, ratificou o erro como algo a ser exilado. Outrossim, tensões radicadas no inconsciente coletivo fazem com que o erro seja visto como uma valência negativa. Aprofundar o estudo do erro é fundamental para a construção de uma escola cuja visão de mundo não se esgote na superficialidade, mas que, especialmente, procure no sentido de humanidade sua essência e práxis.

PALAVRAS-CHAVE: Erro. Ideologia. Escola.

REFERÊNCIAS

FERRÉS, Joan. Televisão subliminar: socializando através de comunicações despercebidas. Porto Alegre. Artmed. 1998
Bauman, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2004.
PEREIRA, Gilson de Almeida. Limites e afetividade. Canoas. Ed. ULBRA. 2004.
LA ROSA, Jorge et alii. Psicologia e educação: o significado do aprender. Porto Alegre. EDIPUCRS. 2002.

UMA PROPOSTA DE MOVIMENTO NA ZONA RURAL

Rochele R Andreazza Maciel
Andréa da Silva
Ubirajara Klamos Maciel
Jussara Marchioro Stumpf

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA Ao realizar observações constantes num distrito de Caxias do Sul na localidade de Santa Lúcia do Piai, percebi na rotina diária das crianças que as elas eram muito envergonhadas, tímidas, que as meninas só brincavam com meninas, os meninos só brincavam com os meninos, trabalhavam na roça com atividades que seus pais realizavam e que realizavam poucas atividades de movimento, mesmo tendo no currículo da escola a disciplina de Educação Física. Segundo Freire, 2001 é importante ressaltar que na medida em que possibilitamos uma educação de corpo inteiro viabilizamos autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e competências para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades corporais e culturais. Consideramos de extrema importância o movimento porque trata de um universo de atos motores que são indispensáveis as crianças não só para sua relação com o mundo, mas para uma compreensão de todas as suas relações, possibilitando sua valorização e aprendizagem de corpo inteiro e não dando ênfase somente ao comportamento cognitivo.

OBJETIVOS: Promover vivências motoras diversificadas que estejam de acordo com a necessidade e interesse das crianças para contribuir no seu desenvolvimento integral. Criar situações de aprendizagem através de vivências motoras lúdicas explorando as potencialidades e respeitando suas individualidades.

METODOLOGIA: A partir disso, criou-se na zona rural de Caxias do Sul –RS no distrito de Santa Lúcia do Piai o Espaço Viver em Movimento - Projeto Escolar para oferecer as crianças de 3 a 14 anos de idade atividades extraclasse (dança criativa e escolinha infantil) no turno contrário ao que elas estudam na escola. Os alunos participantes são atendidos semanalmente por horários e número de horas diferentes durante os doze meses do ano. Nas atividades de dança criativa são realizadas atividades de expressão corporal, criação de coreografias e coreografias planejadas pela professora. Na escolinha infantil são realizadas atividades de motricidade fina e ampla, utilizando recursos metodológicos diversificados. Estes encontros são realizados no Clube de Mães, tendo o apoio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Lúcia. Os materiais foram criados basicamente com sucatas com as professoras e os alunos participantes do projeto, procurando diversificar na cor, forma e tamanho. O projeto interage na comunidade participando de diferentes eventos promovidos pela mesma e realizando ao final de cada ano um Festival, demonstrando o trabalho realizado naquele período. RESULTADOS: Obtem-se resultados significativos quanto à socialização, a freqüência da prática de atividades corporais diárias e o ingresso cultural das crianças junto á comunidade, pois as crianças somente praticavam atividades rotineiras e na maioria das vezes brincando separado os meninos das meninas.

CONCLUSÃO: Confirmamos, que o movimento é algo fundamental para o desenvolvimento do ser humano, seja ele praticado em qualquer tipo de cultura e que devemos possibilitar atividades corporais prazerosas de acordo com as necessidades do contexto de que as crianças vivem para aprimorar cada vez mais os seus movimentos e para a construção de novos conhecimentos relacionados com a cultura corporal.

PALAVRAS-CHAVE: corpo – movimento – ludicidade

Mesas Específicas

TECNOLOGIAS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

INTELIGÊNCIAS MÁS ARROLLADAS EM ALUMNOS DE SEGUNDOS MÉDIOS DE COLÉGIOS DE QUILPOÉ

Hydée Maria Molina Palma

Howard Gardner define una inteligência como:

" La capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas" (1995).

Tipos de inteligencias:
- Cinestética,
- Linguistica,
- Lógica-matemática
- Visual-espacial
- Musical
- Interpersonal
- Intrapersonal
- Naturalista

¿ Existen diferencias entre los tipos de inteligencias, propuestas por Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, más desarrolladas de las alumnas y alumnos de los Segundos Medios del Colegio particular subvencionado Esperanza con respecto a la de las alumnas de los Segundos Medios del Liceo Municipalizado Técnico Femenino, ambos de la ciudad de Quilpué, V Región, Chile?

Objetivo geral:

• Describir los tres tipos de inteligencias, propuestas por Gardner, más desarrolladas que tienen los alumnos y las alumnas de los Segundos Medios del Colegio Esperanza y del Liceo Técnico Femenino de Quilpué.

Objetivos específicos:

• Identificar los tipos de inteligencias más desarrolladas que tienen los alumnos y las alumnas de los Segundos Medios del Colegio Esperanza y del Liceo Técnico Femenino de Quilpué.

• Diferenciar los tipos de inteligencias más desarrolladas que tienen los alumnos y las alumnas de los Segundos Medios de los colegios encuestados, de acuerdo al sexo y a la enseñanza impartida por éstos.

Diseño metodológico:

• Se utilizó el Cuestionario **"Escalas Evolutivas de Evaluación de Inteligencias Múltiples"**

• C. Branton Shearer (Ph. D.,1995) y traducido por Raúl Pizarro S., Ph.D., Sonia Clark L., Mg.E.E. y Dra. Nina Crespo A., denominado MIDAS (Multiple Intelligence Developmental Assessment Scales)

Conclusiones

♦ La Inteligencia Interpersonal, en ambos colegios, es la más desarrollada de las inteligencias .

♦ Los adolescentes, independientes del sexo que tengan y del tipo de educación que reciban, son personas con una gran habilidad para relacionarse con sus pares

♦ La Reforma Educacional favorece el trabajo colaborativo y el desarrollo de las habilidades sociales a través del cumplimiento de los Objetivos Fundamentales Transversales.

♦ Diferencias marcadas en las otras dos inteligencias más desarrolladas en los alumnos de ambos colegios: Lógica-Matemática y Lingüística en el Colegio Esperanza, y Corporal-Cinética y Musical en el Liceo Técnico Femenino.

♦ El Colegio Esperanza, de enseñanza Humanista-Científica, pretende la formación de un alumno que pueda acceder a una educación superior.

♦ Su enseñanza está enfocada a desarrollar, especialmente, las competencias que involucran el desarrollo del pensamiento lógico.

♦ El Liceo Técnico Femenino, de enseñanza Técnico-Profesional, pretende que la alumna egrese ya preparada para el trabajo con una especialidad técnica.

♦ Su enseñanza debe promover el desarrollo de las competencias en el campo donde se van a desenvolver, manejando en forma adecuada, especialmente, estrategias de comunicación y de expresión corporal y musical.

Implicancias

♦ Permitirá a cada alumno un mayor conocimiento de sí mismo.

♦ Favorecerá la orientación en la elección del plan diferenciado.

♦ La escuela debe potenciar los talentos de sus alumnos(as) y/o posibilitar el desarrollo de otros aún desconocidos.

AS NOVAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tania Maria Moura Dutra Menegazzi27

O presente trabalho tece considerações sobre a presença das novas tecnologias na Educação de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), sendo o computador um instrumento nos caminhos da educação especial.

Sabemos que é no ambiente social de trabalho que se apresenta, a competitividade, as inovações tecnológicas são muito aceleradas exigindo transformações rápidas na forma de se educar os sujeitos desta sociedade que requer sejam competentes e criativos para agir no seu cotidiano.

A prática pedagógica dos profissionais da educação, durante muito tempo, tem sido estruturada em duas tecnologias de comunicação e informação; a escrita e a oralidade. Muitos professores ainda insistem em continuar usando esses mecanismos já obsoletos.. Não se está dizendo que estas técnicas venham a desaparecer, mas, sim que desde quando o computador e outros equipamentos de multimídias passaram a garantira a ampliação das possibilidades do atuar dos professores, se faz necessário estarmos atentos para o surgimento de novas teorias de ensino-aprendizagem desveladas pelo ambiente cultural em que estamos vivendo. A criatividade e o nível de conhecimento individual serão os grandes diferenciadores da competitividade entre os profissionais da educação. A integração das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem requer do professor desempenhar nova função a de protagonista dessa integração. Cabe preparar-se para mediar a cultura tecnológica e as necessidades de desenvolvimento cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. Estes influenciados por essa cultura, desenvolvem mais o processo intuitivo e associativo e menos os processos analíticos da prática escolar.

A evolução tecnológica impõe-se e transforma o comportamento individual e social. A economia, a política, a divisão social do trabalho, em diferentes épocas, refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo. As tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez. Geram produtos diferenciados e sofisticados telefones celulares, fax, softwares, vídeos, computador multimídia, internet, televisão interativa, realidade virtual, videogames, que nem sempre são acessíveis a todas as pessoas, pelos seus altos preços e pela necessidade de conhecimentos específicos para sua utilização.As tecnologias de comunicação e informação que usamos no nosso dia-a-dia como, por exemplo, os computadores, oferecem formas novas de aprendizagem; novas lógicas, competências e sensibilidades, sendo esses comportamentos diferentes do processo linear, sistemático e previsível das aprendizagens onde predominam os aspectos supostamente racionais, privilegiados pelas formas regulares de ensino. Não se pode mais admitir a exclusão, no ambiente da escola, do uso de tecnologias tão corriqueiras nos ambientes de trabalho e domiciliares que hoje são conhecidas, mesmo nos municípios mais distantes.

Somente com um "click" no mouse fazemos a conexão com o mundo, mas nem todos são contemplados com essa 'maravilha'. A educação surge como um meio ou o único recurso desse grupo de alunos participarem da era digital apropriando-se desses conhecimentos que ainda é muito distante para muitos. Dessa forma é necessária a criação de ambientes informatizados de aprendizagem que venham a oferecer metodologia inovadora como alternativas para recuperar alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) que apresentam insucesso escolar ou oportunidades perdidas fruto de uma sociedade exclusivista.

A limitação do aluno com NEEs tende a tornar-se uma barreira ao seu aprendizado. Lançar mão dos recursos de acessibilidade seria uma forma efetiva de neutralizar as barreiras e propiciar a inserção desses alunos em ambientes de aprendizagem. Outro obstáculo que ocorre são as fronteiras de interação, o preconceito em que este educando é exposto. Propiciar a sua inserção ás novas tecnologias pode ser um caminho para enfrentar a discriminação. No instante em que recebe as oportunidades para interagir e aprender, expondo também suas idéias este aluno tende a ser visto como um "diferente – igual". Diferente por sua

condição de apresentar uma necessidade especial e igual pelo processo interativo, colaborativo e recursos mais potentes oferecido pelas adaptações de acessibilidade que dispõe.

O trabalho em ambiente informatizado com alunos com necessidades especiais além de enriquecer o processo pedagógico colaboram na perspectiva da inclusão, estimulando os alunos a vencerem suas dificuldades, a lidar com seus impedimentos ou, limitações, direcionando para o desempenho de seus papéis sociais como indivíduos participativos e integrados na comunidade social a que pertencem exercendo a sua plena cidadania. Diante do exposto percebe-se a urgência da escola mudar seu modelo educacional abrindo espaços para os alunos especiais relacionarem com seus pares, sentindo-se incluídos e aceitos.Surgindo a necessidade de formar educadores que acompanham as inovações sociais conectados no seu tempo. Assim sendo deve-se criar para o aluno com necessidade especial um ambiente onde ele deixe de ser dirigido na sua passividade propiciando atividades que o torne crítico, criativo e independente. Deve ser dada condição de encontrar sua identidade, seus anseios, deixando fluir suas emoções e descobertas construindo sua história de vida com dignidade processadas em conhecimentos e informações significativos. A aplicação das novas tecnologias, sobretudo na educação especial tem colaborado de forma enfática para o desenvolvimento do potencial cognitivo, afetivo, crítico e humano do aluno com necessidade especial.

PALAVRAS CHAVES: Tecnologia - Aluno - Aprendizagem

A EXPERIÊNCIA DO GEAH: PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO HISTÓRICA EXPERIENCIADA

Adriana do Amaral
Carmen Lucia Loureiro Rocha
Márcia Helena Ramos de Sousa

A implementação de um Programa de Formação Continuada para Professores voltada para a realidade escolar e a necessidade de um espaço destinado à reunião e diálogo, entre os professores da disciplina de História, pertinentes ao trabalho pedagógico em sala de aula, oportunizou a partir de março de 2004, encontros semanais para discutir anseios, dificuldades, soluções, projetos de trabalho. Desta forma, em 14 de abril de 2004 formalizou-se a constituição do GRUPO DE ESTUDOS NA ÁREA DE HISTÓRIA (GEAH) da E.M.E.F. Irmão Quintino, localizada na zona oeste do Município de Santa Maria. O GEAH, portanto, busca alternativa metodológica que possibilitem ao aluno a construção do próprio conhecimento mediante uma leitura de mundo inserida numa concepção metodológica de interpretação e compreensão histórica experienciada. Neste sentido de vivência histórica têm sido desenvolvidos projetos de trabalho que oportunizam aos alunos associarem conhecimentos adquiridos pela pesquisa bibliográfica à construção de painéis, maquetes, viagem de estudo e entrevistas com pessoas que vivenciaram episódios da história brasileira além de sua própria participação em situações de real exercício da cidadania. Para tanto, a prática pedagógica nas quintas séries desenvolveu-se frente à constatação de que havia uma considerável diferença entre as turmas. Duas apresentaram-se mais ágeis, pensantes, gosto pela redação, questionadoras, notava-se maior participação. Outras duas, desorganizadas, desmotivadas, alguns alunos agitados enquanto outros apáticos, ausência total de participação. Esta constatação levou a um trabalho diferenciado com essas turmas, procurando-se tornar a História mais interessante aos educandos, acredita-se, inclusive, que o tema trabalhado tenha favorecido à dinamização das aulas. Na intenção de resgatar o conteúdo não entendido do primeiro trimestre foi solicitado às turmas que redigissem um texto colocando tudo que haviam aprendido até o momento. Procurando, então, trabalhar mais com o lúdico, em um painel, apresentando uma linha de tempo. Posteriormente, investigou-se o indígena, culminando com uma viagem a uma reserva indígena, em nosso estado. Partindo-se da leitura, interpretação e produção de textos sobre os índios para um seminário. Constatou-se que as turmas com facilidade de escrever apresentaram dificuldade para falar. Por sua vez, as turmas contrárias, surpreenderam, apresentando os trabalhos com interesse e dedicação, evitando a memorização. Após a realização do seminário, foi exibida uma fita de vídeo sobre o indígena na atualidade, ressaltando seus costumes e luta para manter suas tradições, sobre a qual os alunos deveriam redigir um relatório. Ainda, optaram por representar em forma de desenho ou maquete o que haviam estudado sobre os índios. È importante mencionar, que estando na cidade o vice-cacique da Reserva, a qual planejava-se visitar, oportunizou-se uma visita do chefe indígena à escola para uma palestra aos alunos. O que suscitou uma pesquisa sobre a FUNAI, possibilitando um confronto de dados por ocasião da realização da viagem de estudos à Reserva Indígena Kaigang, localizada no município de Irai, ao norte do RS, da qual participaram 40 alunos de 4ª a 8ª série, selecionados por sorteio entre aqueles envolvidos na ação entre amigos, realizada com intuito de captar recursos para a operacionalização dessa iniciativa. No retorno, um dialogo oportunizou troca de informações entre os viajantes e seus colegas sobre a experiência. Como resultado desse projeto, três turmas reuniram em um texto todo o conhecimento sobre os indígenas ¾ o que já sabiam e o que aprenderam nestas atividades. Uma turma representou em um grande painel com desenhos, pequenas frases tudo o que aprenderam. Terminando com uma explanação, aos colegas, a cerca da significação de seu desenho. Seguindo a mesma perspectiva metodológica, a prática pedagógica nas sétimas séries fundamenta-se no projeto HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA objetivando a compreensão e análise do Processo de Independência Política Brasileiro, o Período Imperial e a Proclamação da República (1889), despertando o senso crítico mediante noções de teoria da História; compreendendo o processo eleitoral em curso para os poderes Legislativo e

Executivo municipais e ainda, analisar a participação das mulheres no processo eleitoral. O desenvolvimento das atividades privilegia a leitura e interpretação de textos, realização de resumos; discussão a cerca das diferentes interpretações históricas; trabalho com livro didático e mapas; realização de entrevistas; pesquisa e apresentação de seminários. Ainda, uma simulação das eleições municipais envolvendo a comunidade escolar (alunos a partir da 4ª série, professores e funcionários) possibilitando-se efetivo exercício da cidadania.Pois, esta atividade também é preparatória para a eleição do Grêmio Estudantil da escola, com a pretensão de mobilizar os alunos a participarem não só através do voto, mas na composição de chapas, na construção e divulgação de propostas.Bem como, despertar, nos alunos, a importância de sua participação e conscientiza-los de que, somente através desta participação, será possível uma verdadeira transformação, a princípio da realidade escolar e, futuramente, da realidade social. Trilhando o mesmo caminho das demais, a prática pedagógica nas oitavas séries está sendo operacionalizada pelo projeto BRASIL DE 1930 AOS NOSSOS DIAS aprofundando conhecimentos sobre a História do Brasil entre 1930 e os dias atuais explorando fontes inéditas como a experiência de vida de pessoas que vivenciaram a História. Tornando-se relevante, então, por trazer uma nova visão sobre a História recente do Brasil através do legado que as pessoas, ainda vivas, podem nos trazer ao relatar fatos que presenciaram e, em alguns casos, participaram ativamente. Os procedimentos metodológicos constituem-se na pesquisa com recursos bibliográficos e de História Oral na modalidade relato de experiências no Movimento de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, na Campanha da Legalidade e, ainda, a resistência ao regime militar imposto em 1964. Tendo como produto final o I Seminário Quintiniano de História. Cabe, então, destacar que alunos, outrora apáticos ou hiper-ativos, atualmente, participam das aulas, demonstrando interesse pelas mesmas, trazendo material de jornais, revistas e livros, comentando programas de tv. Concluindo, defende-se aqui práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a vivência pessoal do aluno, por fazerem-se cada vez mais necessárias a um efetivo processo de inclusão escolar e emancipação social.

PALAVRAS CHAVES: vivência – cidadania – emancipação social

FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CAMPO DE ATUAÇÃO PARA ENTIDADES DE EDUCADORES

Domingas Maria do Carmo Rodrigues Primiano

Quanto tempo duram as obras?
Tanto quanto ainda não estão completas.
Pois enquanto exigem trabalho
não entram em decadência.
(Bertolt Brecht, *Poemas 1913-1956)*

Desde a década que antecedeu este século XXI, este novo tempo da humanidade tem sido nomeado como sendo o da informação, pois, cada vez mais, o conhecimento está regendo as relações nas e entre as sociedades. De fato, o saber está sempre presente na teia das relações interpessoais que configuram todos os organismos sociais e esta presença é crescente em diversidade, qualidade e profundidade.

A sociedade do conhecimento não é atual. O conhecimento e a capacidade de produzi-lo marcam o homem desde sua origem. Na medida em que ocorria a luta pela sobrevivência e preservação da espécie, o homem descobriu, inventou e "guardou" soluções, construindo, assim, o acervo cultural da humanidade.

Esta luta não se finda! Ela avança em complexidade e em novas exigências. Seus resultados são registrados e intercambiados entre outros homens e sociedade exigindo mecanismos, mais rápidos e fiéis, para disseminar as informações produzidas.

O registro da cultura tem na memória humana seu primeiro e privilegiado lugar. Inicialmente, ela recebeu reforço do grafismo, depois veio a escrita figurativa, o alfabeto, a imprensa, os livros, as mídias eletroeletrônicas, a informática..... A rapidez do armazenamento e da circulação da cultura são essenciais neste tempo de relações planetárias. Partindo da idade da pedra, o homem, hoje, está no tempo do "palmtop".

Com todo avanço da produção cultural, não se pode admitir que a formação profissional ficará completa ao se concluir um curso com alguns anos de estudos específicos numa escola. Longe disso! A formação é um processo inacabado, em constante construção em todas as profissões, incluídas as da educação.

Para estar atualizado, não bastam esforços de avaliação das próprias práticas profissionais para realizar o trabalho. Há que se buscar novos significados ou ressignificar as práticas que integram a profissão. O educador, como qualquer profissional, tem que estar atento aos conhecimentos que surgem, cuja incorporação torna-se necessária para seu desempenho no trabalho.

Na educação, o fluxo de produção de conhecimento não cessa: são inúmeros os profissionais que pesquisam e disponibilizam os resultados obtidos para outros educadores. São informações que, dada à tecnologia contemporânea, podem ser oferecidas em tempo real, enquanto são produzidas.

Também são muitas as informações/conhecimentos/saberes já consolidados que estão ao alcance dos usuários, a qualquer tempo, com rapidez, independentemente de quão distante estejam, disponibilizados via informática.

Ainda há para considerar, a aflição do professor diante de demandas específicas de seus alunos cujas respostas não foram esclarecidas pelo currículo de sua formação acadêmica, mas estão na realidade escolar.

Estas três situações de busca de conhecimentos: a atualização, a revisão e a aplicação prática, dentre outras, delineiam a necessidade de estudos contínuos e um número crescente de educadores, tendo consciência da incompletude do seu processo formativo, procuram por programas de educação continuada.

Diversas agências, públicas e privadas, aqui incluídas as entidades de classe e os sindicatos de educadores, estão desenvolvendo cursos, oficinas e outras atividades voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação. Apesar de existirem, ainda são insuficientes.

Em que pesem os efeitos benéficos dessas ações, como elas costumam ser organizadas para atendimento presencial dos participantes, em horário, dia e local determinado, acabam por resultar em ações

pontuais que impossibilitam o atendimento democrático de todos os interessados, como requer a sociedade do conhecimento, em curso.

Mas, as possibilidades de educação permanente e em larga escala, hoje exigida, podem ser formatadas e dispõem de tecnologias para sua concretização.

Uma das estratégias para a formação profissional continuada ampla é a educação à distância, pois ela tem a capacidade de romper com limites de tempo e espaço, ao mesmo tempo em que respeita o ritmo individual da aprendizagem e a disponibilidade de horário para estudo, facultando o atendimento de grande número de educadores.

A educação a distância dispõe de suportes informatizados que permitem realizar amplos programas de formação continuada: vídeo conferência, sala virtual de estudos ou de intercâmbio, tele-sala, banco de dados, biblioteca virtual, legislação informatizada, cursos virtuais, info-atendimento, dentre outros possibilitados pela tecnologia contemporânea.

Entretanto, a informática, como recurso da educação à distância, apesar de suas virtudes, tem sido insuficientemente aproveitada na formação continuada para todos, sobretudo na promovida por organizações governamentais.

Por isso, as entidades de classe e os sindicatos, atuando para fortalecer o desempenho dos profissionais da educação e ocupando a lacuna deixada pelo poder público, estão se consolidando também como agências formadoras. Nessa incumbência e tendo como fundamento uma concepção pedagógica consistente, eles podem e devem realizar programas abrangentes de formação continuada a distância, usando recursos da informática. É mais um desafio!

Desafio possível como tem mostrado ações de educação à distância realizadas pelo sindicato APASE. Uma delas é o banco atualizado, com "links", contendo a legislação federal, estadual e do município de São Paulo, para a consulta, a qualquer tempo, via internet (www.apase.net). Outra é a disponibilização informatizada, para todos, dos artigos produzidos para encontros, fóruns e sessões de estudos presenciais. Como outra ação, está formatado o Fórum de Discussão Virtual, que promoverá reflexões e atualizações sobre temas da ação supervisora de sistema do interesse dos filiados.

Estas três ações de formação profissional à distância, ora relatadas, são exemplos das realizadas pelo sindicato APASE e podem ocorrer noutras entidades de educadores.

PALAVRAS-CHAVES: Sociedade do Conhecimento; Formação Continuada; Agência Formadora

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação à Distância, Galáxia – Boletins nº9 jan/fev/mar/99; nº13 jan/fev/2000; nº14 e 15mar/abr/2000, São Paulo: ABED, USP.

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº15/97, 4/11/1997, Brasília: Imprensa Oficial, 1997.

BRECHT, Bertolt, Poemas 1913-1956, seleção e tradução Paulo Cesar de Souza, S.Paulo: Ed 34, 2000.

CARNEIRO, Raquel, Informática na Educação: representações sociais do cotidiano, S. Paulo: Cortez, 2002.

MORRONE, M. Lúcia, Educação a distância – abordagem histórica, S.Paulo: apostila, APASE, fev/2000.

TENÓRIO, Robinson, Computadores de papel: máquinas abstratas para um ensino concreto, S. Paulo: Cortez, 2003.

OS AUDIOVISUAIS NA ESCOLA

Antonia Izabel Marçal Barrachini

Este estudo tem como finalidade o uso especial de audiovisuais, aplicado no dia a dia em sala de aula como incentivo e remodelação do nosso ensino. Não apenas como suporte, mas também como meio cultural, quando bem usados, além de serem agradáveis, tornam-se um desafio para o educador.

A tecnologia é influenciável sobre nossos comportamentos individuais e sociais, modificando a concepção e a função do professor no processo ensino-aprendizagem. Desta forma tornando a introspecção de conceitos mais acessível e criativa com recursos do nosso alcance: A TV e os vídeos.

A TV possui uma grande importância em nosso cotidiano, pois é através dela que ampliamos nossa educação e sentimo-nos pessoas pertencentes à comunidade escolar ao associar-se à informação.

A TV faz parte da cultura de massa é um instrumento de comunicação que permite realizar a educação do ser humano.

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Esta relação apresenta-se até na forma com as diferentes épocas da história da humanidade, são reconhecidas pelo avanço tecnológico correspondente.

O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre recursos, para melhora no ensino usando a tecnologia com aproveitamento à transformação da maneira de: pensar, sentir e agir, também na forma de se comunicar e de adquirir conhecimentos.

Diante desta realidade o professor, sentirá que precisa mudar a sua maneira de ensinar, que precisa parceria, integrando a prática e os saberes oferecidos pela televisão.

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas, solicita constante imaginação e atribui a afetividade um papel mediador primordial.

A educação pode compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações.

É importante educar para os usos democráticos, progressistas e participativos das tecnologias que facilitem a evolução dos indivíduos, pelos audiovisuais.

Não podemos admitir a exclusão no ambiente escolar, de uso de tecnologias tão corriqueiras nos ambientes de trabalho e domiciliares, que hoje são conhecidos, mesmo nos lugares mais distantes. Num ambiente interativo, cujos contornos ainda não estão completamente definidos, poderá modificar, as relações entre pessoas e entre o ambiente escolar.

Com o uso da televisão na escola, através de vídeos educativos conforme conteúdos podemos possibilitar o aproveitamento, como material didático que atinge o número de espectadores consideravelmente grande, permitindo a construção do conhecimento, em discussão, possibilitando a identificação do tema em estudo.

É por meio da análise que chegaremos ao trabalho pedagógico, com modos de expressão particular, nossas práticas diante da pluralidade de imagens em que estamos imersos, procurar sempre provocar o ser-conhecer do homem.

A chave do sucesso do processo educacional é determinar em cada momento do aprendizado, que as dificuldades devem encontrar a melhor solução, somando as dúvidas levando a um esclarecimento correto e firme embasado em formas corretas e de fácil compreensão para o educando, usando uma tecnologia adaptável, a toda a clientela escolar.

Televisão e vídeo, elaborando objetivos e formas de uma melhor educação com sucesso em seus objetivos.

PALAVRAS-CHAVES: Educador - Ensino - Tecnologia

OFICINAS PEDAGÓGICAS

O ANTES, O DURANTE E O DEPOIS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Yolanda Pereira Morel

Todos nós planejamos o tempo todo: uma viagem de férias, a festa de aniversário, a compra da casa própria. Seguimos sempre as mesmas etapas: análise da situação, estabelecimento de prioridades e metas, definição dos recursos. Aí, partimos para as ações, fazemos uma avaliação do que aconteceu, modificamos a ação de acordo com os resultados obtidos. Ao planejarmos o futuro da nossa escola e de nossas crianças e adolescentes, fazemos as mesmas coisas. Com uma diferença: neste caso, registrar tudo o que se decide e que se faz torna-se obrigação.

Administrar o tempo é planejar com estratégias. Para isso, precisamos, em primeiro lugar, saber aonde queremos chegar (definição de objetivos). Onde quero estar, o que quero ser? O segundo passo é começar a estrategiar: transformar objetivos em metas (com prazos e quantificações) e decidir, em linhas gerais, como as metas serão alcançadas. O terceiro passo é explorar as alternativas específicas disponíveis para se chegar aonde queremos chegar. Em quarto lugar, devemos fazer o que tem que ser feito. Durante todo o processo, precisamos estar constantemente avaliando os meios que usamos, para ver se estão nos levando mais perto de onde queremos já que vamos querer estar ao final do processo. Se não, troquemos de meios.

Em seu Projeto de Escola, cada estabelecimento deve definir quais são seus objetivos:

- Que transformações pretende gerar em seus alunos e na comunidade escolar?
- Que ações educativas irá promover?
- Que recursos humanos e materiais a escola possui?
- Qual será o período de tempo disponível?

A PREPARAÇÃO consiste em se formular objetivos claros e a previsão de todos os passos necessários para alcançá-los;

O ACOMPANHAMENTO visa a forma de atuação dos agentes educacionais;

O APRIMORAMENTO busca a avaliação do alcance dos objetivos traçados.

É necessário conquistar a autonomia, para estabelecer uma identidade própria da escola na superação dos problemas da comunidade a que pertence e conhece bem, mais do que o próprio sistema de ensino.

Idéias e ações divergentes sobre os problemas da escola devem ser discutidos dentro dos limites éticos, prevalecendo o respeito à diferença, possibilitando um diálogo que viabilize propostas coletivas para a melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa da escola.

PALAVRAS-CHAVES: planejamento – execução – avaliação

REFERÊNCIAS

BERETOCCHI, Sonia. www.educare.com.br, 2004
CHAVES, Eduardo O. C. www.chaves.com.br/textself/misc/timemgt2.htm, 2004
_____. www.members.tripod.com/educacao/cap5P.htm,2004
_____. www.educacao.sp.gov.br/publicacoes/jornal/97_fev/eag2fp11.htm,2002

O TRABALHO COMPARTILHADO NO AMBIENTE ESCOLAR. BENEFÍCIOS PARA O APRENDIZADO

Margarete Fetter de Bona

Justificativa

Este trabalho surgiu da dificuldade demonstrada por educadores de uma determinada escola da rede pública de Tapes, que trabalham com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Busca propor algumas possibilidades para a realização do trabalho de grupo nas classes que atendam tanto adultos quanto crianças, porque se entende que o vínculo formado neste tipo de tarefa auxilia a aprendizagem do conteúdo além de desenvolver a auto estima tão importante para o desenvolvimento completo do indivíduo.

Para nortear o estudo, foram consultados autores como Joan Bonals, Içami Tiba, Augusto Cury, além de Paulo Freire e outros teóricos envolvidos com o universo da instituição de ensino e preocupados em manter a qualidade de ensino bem como o prazer de aprender.

A partir de entrevista semi-estruturada realizada no contexto de uma realidade escolar, com dez professoras, foi possível determinar que administrar o trabalho em equipe não é uma tarefa simples, porém é muito prazerosa quando realmente o grupo se sente envolvido. Ao serem perguntadas como as colegas docentes percebiam a turma em que atuavam, seis responderam que a turma era ativa e participativa, pois mesmo agitados, os educandos manifestavam entusiasmo na realização das tarefas, sempre buscando saber coisas novas e como condizia com as características peculiares da faixa etária, que era em torno dos oito aos onze anos. Já as outras duas colegas, viam a turma agitada e indisciplinada porque supunham que nada chamava suas atenções. Apresentavam dificuldades em respeitar regras e ressaltavam a falta de apoio familiar sentindo que cabia ao corpo docente a responsabilidade da educação.

As colegas afirmaram que utilizam o trabalho compartilhado como recurso facilitador de aprendizagem, porém demonstraram dificuldades em aplicá-lo freqüentemente, haja visto que esse procedimento agita mais a turma. Em contrapartida, promove debates que tornam o aprendizado mais acessível e produtivo, pois os educandos se utilizam de uma linguagem própria, diferente do professor.

Admitem que a formação de duplas favorece a produção e participação maior dos educandos, porém varia a formação do grupo, conforme a atividade que irão desempenhar. As possibilidades de avaliar o potencial dos discentes existe, contudo novamente as professoras dividiram opiniões entre o sim e o talvez. Quatro afirmaram que sim... porque assim elas acompanham, observam, questionam, usam a mesma linguagem, consideram que o desenvolvimento do aprendizado acontece por se tratar da mesma faixa etária e percebem quem realmente participa.

As outras quatro, alegaram que só às vezes é possível avaliar o potencial do aluno, porque dependendo da ocasião ele não participa ou só copia do outro.

Por mais que seja difícil abordar um conteúdo sob a condição de grupo, todas concordaram que o vínculo afetivo faz parte da ação e embora sentam a agitação e o barulho e o desrespeito de alguns para com a atividade, seus envolvidos associam a afetividade ao bom desenvolvimento cognitivo e entendem que o vínculo afetivo motiva e instiga, a saber, sempre mais.

Bem se vê pelos resultados apresentados que a indisciplina e a falta de limites estão intrinsecamente ligados a dificuldade encontrada para desenvolver o trabalho compartilhado.

Neste sentido Tiba (1996) sugere que o professor trabalhe com o conhecimento assim como o cozinheiro lida com os alimentos. Precisa construir um universo que desperte o apetite do saber, ou seja, como mediador, "o professor é o cozinheiro, que vai preparar a informação de forma que o aluno possa consumí-la durante a aula, o momento da refeição", pois para o autor, "aprender é como comer", (p. 98).

E uma vez satisfeito o paladar do saber, só depende do aluno digerir o conhecimento como tornando-o um sujeito autônomo e portador de uma auto estima elevada e saudável.

Não se pode deixar de lado também a obra de Paulo Freire que muito busca resgatar a auto estima do seu alunado, resgatando a "boniteza da vida" no brilho do olhar do discente que se liberta da escuridão, do empobrecimento da alma que não lê seu próprio mundo. A esse aluno a fome do saber é maior porque sabe o preço da exclusão, da lacuna que se criou no seu meio, na sua historicidade. . Neste trabalho, propõem-se uma ruptura com o autoritarismo e a intolerância, uma vivência de grupo, num clima afetivo de aceitação das diferenças e diversidades culturais, de comunicação de cooperação a fim de comprovar que o vínculo afetivo cria condições propícias para o aprendizado, a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Visando justificar o motivo que instiga a escrever sobre o tema, Bonals, (2003, p. 13) enumera uma valiosa lista de razões que ilustram a força que um trabalho compartilhado pode contribuir ao aluno /aprendiz:

Beneficio cognitivo;

- Contribuições diretas com a vida emocional, auto-estima aprimorada;
- Fonte de construção de conhecimentos;
- Melhoria das habilidades sociais;
- Melhoria do clima no ambiente escolar;
- Desenvolvimento de uma vida mais cooperativa e integrada.

Objetivo geral

- Reconhecer os benefícios do trabalho compartilhado no ambiente escolar, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de vivências que facilitem o acesso aos conhecimentos escolares, otimizem a auto estima, contribuem para participação social e para formação da cidadania.

Objetivos Específicos

- Reconhecer atributos básicos para o funcionamento do trabalho em pequenos grupos
- Vivenciar possibilidades de realização no trabalho compartilhado.
- Promover situações que elevam a auto estima dos envolvidos através de dinâmicas de socialização
- Desenvolver o trabalho em equipe, como facilitador da aprendizagem.

Metodologia

O trabalho visa criar situações de entrosamento e auto conhecimento, oportunizando aos elementos envolvidos, a participação e troca de dinâmicas de socialização e sensibilização.

Desenvolvimento

1º momento – apresentação

- Interação em linguagem não verbal.
- Saudação maluca.
- Discussão e análise
- Visão histórica e teórica do trabalho compartilhado e o uso da dinâmica como instrumento facilitador da aprendizagem e da proposta de avaliação para o trabalho compartilhado.

2º momento: troca de idéias...

3º momento: fechamento. O presente.

REFERÊNCIAS

BONALS, Joan. *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula.* Trad. Neusa Kern Híckel. Porto Alegre: Artimed, 2003.
CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextane,2003.
ELIAS, Marisa Del Cioppo Elias. *De Emilio a Emilia*. São Paulo: Scipione, 2000.
GONÇALVES, Ana Maria e Perpetuo, Suzam Chiode. *Dinâmica de grupos na formação de lideranças.* 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
PILETTI, Nelson &Claudino. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2003.
ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Aprender tem que ser gostoso.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
TIBA, Içami. *Ensinar prendendo: como superar os desafios do relacionamento professor- aluno em tempos de globalização.* São Paulo: Editora Gente, 1998.
_____. *Disciplina, limite na medida certa São Paulo*: Editora Gente, 1996.

PROJETO DE VIDA: DESCOBRIR EM NÓS MESMOS NOVAS MANEIRAS DE SER E TRANSCENDER

Beatriz Segabinazzi Medeiros

A adolescência é um momento de crises, onde escolhas são feitas e projetos começam a ser construídos. Essas perspectivas de futuro estão ligas às suas vivências e experiências anteriores e às relações estabelecidas durante sua vida. O objetivo desse projeto foi propiciar a construção de um referencial positivo de si, a valorização do "eu" de cada indivíduo, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida, bem como, oportunizar espaços de reflexão para que professores propiciem aos adolescentes metodologias e práticas para que estes possam assumir posições segundo o seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação, refletindo criticamente sobre si mesmo e a sociedade. Que o professor e aluno adotem atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações e valorize a empregabilidade do diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas. Esse trabalho inicialmente foi realizado com alunos do 2º ano, favorecendo a aprendizagem de conteúdos procedimentais, como por exemplo: organização de idéias, espírito criativo, argumentação, debate, clarificação, verificação de hipóteses, auto-avaliação, etc. Em seguida, foram realizadas oficinas para com os educadores visando um compromisso com esses profissionais e o futuro dos alunos, mostrando alguns caminhos, direções e que precisamos buscar o que se quer, pois, caminhamos para uma sociedade e economia movida com base na agilidade das informações, alta tecnologia e economias interdependentes, por esse motivo, as escolas precisam favorecer o desenvolvimento de profissionais que possuam um nível satisfatório de habilidades de raciocínio, habilidades de comunicação e de relações interpessoais. Todo o processo foi qualitativo e dialético, ou seja, os envolvidos expressaram os seus desejos, suas idéias, opiniões e sugestões, permitindo modificações e adequações ao longo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVES: projeto de vida, valores, solidariedade, tomada de decisão

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

DELVAL, Juan. *Crescer e Pensar: A construção do Conhecimento na Escola.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
LA TAILLE, Yves de. *Limites: Três dimensões educacionais.* São Paulo: Ática., 1999.
SEQUEIROS, Leandro. *Educar para a Solidariedade: Projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
SERRÃO, Margarida e BALEEIRO, Maria Clarice. *Aprendendo a Ser e Conviver.* São Paulo: FDT, 1999
ZABALA; Antoni. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo – uma proposta para o currículo escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

A IMPORTÂNCIA DO LIVRO EM PROGRAMAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

Maria Eunice (Marô) G. Barbieri

APRESENTAÇÃO

O homem do século XXI ainda é uma incógnita. Mas já se podem antever algumas de suas características, pressupondo-se que movimentos de alternância e contraste são comuns no desenvolvimento de processos sócio-culturais.

Em oposição ao sujeito pragmático, individualista e racional, próprio do século XX, marcado pelo pensamento positivista de Augusto Comte, o homem do próximo milênio tende a redescobrir o valor da convivência e da espiritualidade. Tende a voltar-se um pouco mais à descoberta de suas potencialidades criativas, a preocupar-se intensamente com a interação homem/natureza, homem/sistema, homem/homem.

Portanto, recoloca-se a importância da arte, de todas as artes, na vida do sujeito. E, particularmente, da literatura, onde a partilha da imaginação e da fantasia é especialmente exigente.

Por conta disso, é fundamental pensar-se em projetos e programas que tenham o livro como objeto central e os incentivos à leitura como essenciais no enriquecimento da vida humana e de seu ambiente.

OBJETIVOS

Incentivar a leitura como forma eficiente de compreensão e interpretação da realidade;

inserir o livro nas ações sócio-culturais, como objeto imprescindível à ampliação e ao enriquecimento do universo ficcional de cada sujeito e de seu grupo;

definir e experimentar técnicas de aproveitamento dos elementos que compõem o texto literário especialmente direcionado ao universo infantil;

propor e discutir a necessidade de políticas públicas e privadas de fomento ao livro e à leitura.

MODO OPERACIONAL

Observações sobre o panorama cultural do século XXI : breve exposição.

Poder público/poder privado & Leitura: levantamento de dados e comentários sobre a necessidade e a falta de uma política governamental de leitura. Importância da participação da iniciativa privada na definição dessas políticas e na operacionalização de ações e programas dessa natureza.

O LIVRO – objeto e universo. Vivência de técnicas relacionadas às três publicações patrocinadas pela INNOVA, no projeto VAMOS LER, em parceria com a escritora Marô Barbieri:

Histórico dos três anos de projeto (2002 a 2004)

"XLIT, superaventuras no videogame" – criação de personagem e desenvolvimento de seqüência narrativa;

"PESTILÓIDE e o sumiço da chuva" – temática e criação de personagem;

" Um país diferente" – criação do "Baú da Memória".

ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E EMPRESAS. UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO

" Há de se cuidar do broto, para que no futuro dê flor e fruto."
Milton Nascimento

OBJETIVO

Elaborar projetos na área de responsabilidade social, criando parcerias que auxiliem na manutenção dos espaços pedagógicos na qualificação dos profissionais e do atendimento oferecido na Educação Infantil.

PRIMEIROS PASSOS

Na trajetória construída na Creche Trilhos, focaliza-se os primeiros passos dados pela mantenedora para a integração das cinco Creches que compõe o quadro da entidade.

Foi fundamental a reorganização do regimento interno geral das creches, e a elaboração de leituras individuais, das realidades ali encontradas. Essa foi à meta prioritária para a realização de um diagnóstico da situação educacional das Creches e uma ação efetiva em relação ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

O Projeto Piloto para a Educação Infantil configurou-se como um instrumento de gestão organizado, de modo a considerar os três seguimentos fundamentais de rede municipal: alunos, profissionais e comunidade.

OBJETIVOS BÁSICOS DO PROJETO

- Atendimento integral às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (incluindo a ampliação, reforma e equipamentos dos espaços físicos para minimizar a demanda reprimida);
- Valorização e capacitação dos profissionais da educação Infantil;
- Participação dos pais e da comunidade;

EXPANDINDO E QUALIFICANDO O ENSINO

Atualmente, mais de 500 crianças são atendidas pela Entidade Espiritualista Lar do Menor, em cinco centro de Educação Infantil.

Durante esse processo o número de crianças atendidas aumentou consideravelmente. Foram realizadas reformas nos prédios já existentes, novas construções e adotadas outras medidas para a melhoria dos espaços físicos, de modo a adequá-los ao trabalho educacional com as crianças.

ADMINISTRAÇÃO, COMUNIDADE E EMPRESAS

Na Educação Infantil, a comunidade se faz presente nas decisões e na busca de parcerias, garantindo, desta forma, um atendimento de qualidade com ênfase nas questões pedagógicas.

O envolvimento de pais e profissionais da educação nas discussões e tomadas de decisões abre o espaço para uma gestão democrática do ensino.

CAPACITAÇÃO DOS EDUCADORES

A valorização de todos os profissionais da educação Infantil é aspecto fundamental para a otimização do atendimento prestado pelo Grupo Innova Pela Vida. O esforço de profissionalização do setor, funda-

mentado na construção e delimitação da identidade específica destes educadores, articula-se com uma política de reconhecimento do seu trabalho e com ações de treinamento e capacitação, para o exercício de suas funções.

Para chegar-se a este objetivo, o Grupo aliou-se ao Poder Público Municipal, a UNESCO, Banco Mundial e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, fazendo parte do Programa Fundo do Milênio-Programa que tem a finalidade de capacitar os profissionais e concomitante a isso os espaços pedagógicos das creches.

ALFABETIZAÇÃO

Rosane Quiroga Denardi

"... Alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora."

(Fiori em Freire, 1987, p. 20)

A alfabetização é um tema de discussão inesgotável no campo da educação, e da sociedade em geral.

Considerando que ler e escrever são um direito de todos, numa sociedade cada vez mais exigente, onde esses pressupostos fazem com que o ser humano abra caminhos para a construção da cidadania, a preocupação com a aquisição da lecto-escrita em idade escolar adequada, ou seja, na infância, é, também, um dos princípios para os países subdesenvolvidos que buscam o desenvolvimento. Não se abandona, porém, a necessidade de atingir a camada que foi excluída da escola, ou pela necessidade de entrar no mercado de trabalho ainda na infância, ou por falta de vagas nas escolas, ou por falta de garantia deste direito em leis anteriores, e/ou outros fatores que os afastaram da instituição escolar. Neste sentido, cabe ressaltar a importância da expansão de atendimento escolar no Brasil nas últimas décadas, tanto para as crianças, quanto para jovens e adultos.

Mas não basta que se ofereçam vagas. Cabe refletirmos e ressignificarmos continuamente o processo de alfabetização, adequando, a cada realidade, estratégias, planejamento e avaliação do ensino da leitura e da escrita. Não há receitas prontas, ou idéias inéditas, mas sim reflexões e sugestões para que se possa colaborar com professores alfabetizadores quanto às suas práticas em sala de aula.

Um exercício muito importante para o professor, é que ele reflita sobre o que é ser professor alfabetizador. Enxergar-se na sua descrição e avaliar se o que pensa e o que faz está em consonância. É preciso que tenha consciência do paradigma de educação que baseia o trabalho pedagógico que desenvolve para que se conheça enquanto educador. Vejamos o quadro abaixo:

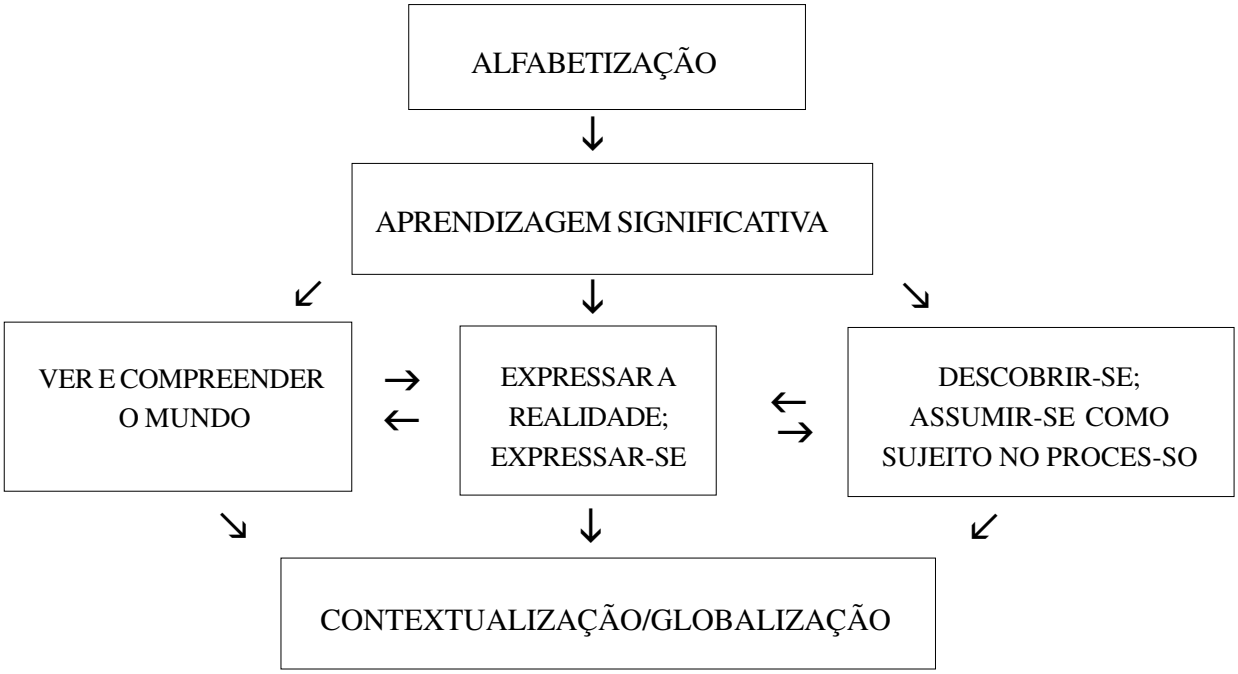
CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS

EPISTEMOLOGIAS	EMPIRISMO (Skinner, Pavlov, Thorndike)	APRIORISMO (Carl Rogers)	INTERACIONISMO (Piaget, Vygotsky)
PRINCÍPIO	REPETIÇÃO	MOTIVAÇÃO	INTERAÇÃO
PEDAGOGIA	BASEADA NA TRANSMISSÃO	DEVE OFERECER CONDIÇÕES PARA QUE O ALUNO APRENDA	BASEADA NO PRINCÍPIO DA DIALÉTICA
CONHECIMENTO	PELA MEMÓRIA	PELA MOTIVAÇÃO	PELA CONSTRUÇÃO
PLANEJAMENTO/ CURRÍCULO	DESCONTEXTUALIZADO	UTILIZAÇÃO DE VARIADOS RECURSOS	PARTICIPATIVO/ CONTEXTUALIZADO
SER HUMANO	PRODUTO DO MEIO	CONDIÇÃO DE APRENDIZAGEM INATA	POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NA INTERAÇÃO

PROFESSOR	TRANSMISSOR	MOTIVADOR	MEDIADOR
RELAÇÕES COM O MEIO	ÊNFASE NO INDIVIDUALISMO	ÊNFASE NA COMPETIÇÃO	ÊNFASE NA COOPERAÇÃO
ERRO	FALHA MORAL	FALTA DE CAPACIDADE	HIPÓTESE: PARTE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
AVALIAÇÃO	CLASSIFICATÓRIA	POR COMPETÊNCIAS	DIAGNÓSTICA

Analisando os princípios de cada corrente epistemológica, percebemos que as teorias que as baseiam são coerentes e complementares entre si. É importante ressaltar, porém, que a contradição e o conflito são característicos no mundo pós-moderno. Não há quem não passe por uma transição onde, ora seja utilizada a avaliação como diagnóstico, e em outro momento é necessário classificar para cumprir questões legais, como avanço, ou retenção em muitos casos. Mesmo assim, o professor deve ter clareza de suas concepções, e das epistemologias que as fundamentam.

Partindo da epistemologia interacionista, defendida por teóricos e pesquisadores em educação, é fundamental que sejam levados em conta alguns aspectos para uma aprendizagem significativa. Observe o esquema:



O processo de alfabetização não se detém na aquisição da leitura e da escrita. Está associado, também, à leitura de mundo, à compreensão da realidade, e expressão desta realidade, sendo o indivíduo, sujeito neste processo. Desta forma, para que o educando se mobilize para construção da língua escrita, é imprescindível que haja sentido e significado na aprendizagem. Para Salvador (1994), "... apenas as aprendizagens significativas conseguem promover o desenvolvimento pessoal dos alunos".É preciso que se desenvolva a consciência da função social da leitura e da escrita, mas também, é fundamental despertar os educandos para a emoção e a alegria em ler e escrever o mundo. Rubem Alves (2002), diz que: " Eu penso na educação ao contrário. Não começo com saberes, começo com a criança. Não julgo a criança em função de saberes, julgo os saberes em função das crianças."

Sendo assim, o planejamento deve ser o ponto de partida para o professor. Este deve ter claro a intencionalidade da ação, ou seja, quais os objetivos que deseja atingir. Celso Vasconcellos (1995), se reporta à dimensão teleológica da educação, não aos objetivos operacionais da prática tecnicista.

O alfabetizador deve ser, também, conhecedor das teorias de desenvolvimento, principalmente de Jean Piaget (que dá ênfase aos processos mentais) e Vygotsky (que focaliza o desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo).

Outro pressuposto para este professor é apropriar-se da psicogênese da língua escrita, pesquisada por Emília Ferreiro, e que atualmente fundamenta as hipóteses de construção lecto-escrita. Cabe ressaltar que a autora buscou entender a forma como a criança aprende, e não como se ensina, contrariando o que historicamente fundamentou a educação tradicional. Também é importante que as hipóteses de construção da escrita pela criança, devem ser testadas para que se façam as intervenções para que a criança avance e não com o objetivo de classificar o aluno.

Utilizando-se das teorias, alie-se a estratégia de ensino-aprendizagem e, um componente indispensável: o prazer em ensinar. Paulo Freire (1997) fala da "boniteza de ser professor: ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria."

Concluindo, é importante enfatizar alguns aspectos para o desenvolvimento trabalho pedagógico do professor:

- o aluno não é objeto de aprendizagem, ele é sujeito no processo de ensinar-e-aprender;
- a avaliação deve ser um processo contínuo, diagnóstico, para que se faça as devidas intervenções onde o principal objetivo seja o progresso do aluno;
- o planejamento contextualizado e interdisciplinar possibilita aprendizagens significativas;
- as aulas devem ser planejadas, mas o planejamento deve ser flexível;
- trabalhar conceitos e valores baseadas na educação para a paz, para a cidadania, para um ambiente alfabetizador, com referências (alfabeto, numerais, trabalhos dos alunos) mas sem excessos, favorece a memorização significativa;
- aulas diversificadas, dando ênfase ao lúdico, desperta maior interesse dos alunos;
- a contação de histórias estimula o gosto pela leitura;
- utilizar a música (também os movimentos) como recurso de ensino-e-aprendizagem, além de estimular o aluno, trabalha o ritmo e a coordenação;
- é preciso explorar outros espaços da escola no processo de aprendizagem, pois não é só a sala de aula o ambiente de aprender;
- o trabalho gráfico livre reflete a expressão da criatividade do aluno, o que deve ser valorizado pelo professor;
- a construção do esquema corporal é parte do processo de alfabetização;
- a leitura e a escrita estão associadas ao pensamento lógico, logo, a matemática não deve ser trabalhada de forma isolada;
- o acesso aos mais variados portadores de texto (jornais, revistas, rótulos, etc) é importante para desenvolver a consciência da função social da leitura e da escrita;
- trabalhar em grupos favorece a troca, a problematização, a construção coletiva e a cooperação mútua.

Obviamente, tais considerações não esgotam alternativas e possibilidades. Há desdobramentos, e há outras visões acerca da alfabetização. Este trabalho sugere reflexões, para que cada educador potencialize o seu trabalho dentro daquilo que acredita, porque, acima de tudo, é preciso que se tenha clareza e crença no trabalho pedagógico que desenvolve. Mas também é fundamental que haja a formação continuada, a troca entre pares, leituras, etc, para que se possa ressignificar a prática pedagógica na busca de melhorar cada vez mais a qualidade em educação.

Para finalizar este trabalho, e dar continuidade à reflexão sobre a alfabetização, uma citação de

Rubem Alves: ” Educação é uma tarefa mágica, capaz de encantar crianças e adolescentes, o que é bem diferente de dar aula. Dar aula é só uma coisa. Ensinar é muito mais fascinante”.

ANEXO 1
ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO SEGUNDO JEAN PIAGET

PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR (0 A 2 ANOS):
- COORDENAÇÃO SENSÓRIO-MOTORA DA AÇÃO, BASEADA NA EVOLUÇÃO DA PERCEPÇÃO E DA PSICOMOTRICIDADE;
- APARECIMENTO DA FALA;
- ANOMIA.

PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO (2 A 6 ANOS):
- PENSAMENTO INTUITIVO;
- FALA EGOCÊNTRICA;HETERONOMIA.

PERÍODO OPERATÓRIO-CONCRETO (7 A 11 ANOS):
- REPRESENTAÇÃO/IMAGEM MENTAL;
- FALA SOCIALIZADA;
- SEMI-AUTONOMIA.

PERÍODO OPERATÓRIO-FORMAL:
- CAPACIDADE DE ABSTRAÇÃO;
- FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES LÓGICAS;
- AUTONOMIA.

ANEXO 2
A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA SEGUNDO EMÍLIA FERREIRO

PRINCÍPIO: COMO A CRIANÇA APRENDE

PRÉ-SILÁBICO:
- REPRESENTAÇÃO DAS PALAVRAS COM FIGURAS;
- REPRESENTAÇÃO DAS PALAVRAS COM LETRAS, DE FORMA ALEATÓRIA;
- REPRESENTAÇÃO DAS PALAVRAS COM LETRAS, COM ALGUM VALOR SONORO.

SILÁBICO:
- UMA LETRA PARA CADA SÍLABA, COM, PARCIAL OU SEM VALOR SONORO;
- UMA LETRA PARA CADA SÍLABA, COMPLEMENTANDO COM OUTRAS (NÍVEL INTERMEDIÁRIO);

SILÁBICO-ALFABÉTICO:
- JÁ SABE QUE PODE SER NECESSÁRIO MAIS DE UMA LETRA PARA CADA SÍLABA, PORÉM AINDA ESTÁ EM CONFLITO;

ALFABÉTICO:
- TEM CONSCIÊNCIA DAS SÍLABAS NAS PALAVRAS E DO VALOR SONORO,PORÉM NÃO DOMINA A ORTOGRAFIA;

ORTOGRÁFICO:
- APRESENTA DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. 2. ed. Campinas, SP. Papirus, 2002.
CHARLES, C. M. *Piaget ao alcance dos professores.* (tradução Ingeborg Strake) Rio de Janeiro. Ao livro técnico. 1975.
FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização.* (tradução Horácio Gonzalez, et al.) 9. ed. São Paulo. Cortez: autores associados, 1987.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* 6. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.
_____. *Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de janeiro. Paz e Terra, 1987.
GANDIN, Danilo. *A Prática do planejamento participativo*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.
GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra.* São Paulo. Peirópolis. 2001.
GOULART, Iris Barbosa. *Piaget, experiências básicas para o professor.* Petrópolis, RJ. Vozes. 1987.
MEDINA, Antônia da Silva. *Supervisão escolar – da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre. EDIPUCRS. 1995.
SALVADOR, César Coll. *A aprendizagem escolar e a construção do conhecimento*. Porto Alegre. Artes Médicas.1994.
VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula.* São Paulo. Libertad. 1995.
VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo. Martins Fontes.1987.

TRABALHANDO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leila Maria Martins Zieger

Quando me foi solicitado escrever sobre o trabalho que desenvolvemos neste Encontro de Educadores, busquei o que apresentamos, as reflexões e as conclusões elaboradas a partir das discussões com o grupo que participou daquele nosso momento. Estava frente a uma tarefa que me levou a pensar em como realiza-la e também à palavra chave deste trabalho. Penso em projeto como intenção de fazer alguma coisa que exige iniciativa, um plano de ação e conhecimento do contexto para obter bons resultados.

Conforme o Dicionário Aurélio (1995) a palavra projeto significa ativar longe, arremessar, planejar, isto é, pensar e/ou fazer uma ação direcionada para o futuro. Fernandes, Luft e Guimarães no Dicionário Brasileiro Globo (1993) colocaram como definições para a mesma palavra: plano geral de um trabalho, de um to; intento de fazer alguma coisa; empreendimento; iniciativa.

Em minha atuação de muitos anos como professora na Educação infantil e nos últimos anos, como coordenadora pedagógica construí diferentes formas de registrar e organizar meu planejamento. Apresentamos neste momento a proposta de trabalho com projetos educativos na educação infantil por ser aquela com a qual mais identificamos nosso trabalho e na qual acreditamos, pelos níveis de motivação, participação e produção alcançada.

No momento de registrar o que pensamos partindo da análise do que temos, respeitando: princípios que norteiam nosso trabalho; as características da faixa etária das crianças e sua cultura; interesses, expectativas e necessidades, temos elaborado vários projetos. Alguns são mais amplos e envolvem toda a comunidade escolar, outros menos abrangentes e mais específicos, de cada turma ou de cada grupo. Todos, no entanto, estão relacionados ao contra-tema elaborado a partir de pesquisa sócio-antropológica realizada com a comunidade onde vivem nossos alunos.

A questão da segurança e do cuidado foi o item mais significativo que apareceu nas falas da comunidade inclusive quando tratamos sobre o papel da escola de educação infantil e o contra-tema construído foi:

"A escola não é só segurança, é um espaço de educação, de liberdade, de desafios, de socialização. A criança, através do brinquedo constrói sua relação com o mundo (PPP – EMEI da Vila Elizabeth – 2002)".

Entre os projetos mais abrangentes envolvendo a comunidade escolar como um todo, desde a sua construção incluindo a execução e a avaliação dos mesmos, temos: o nosso PPP (Projeto Político Pedagógico) em 2002; o desenvolvimento da literatura na educação infantil com a construção da "Biblioteca Infantil" no espaço da escola (2000) e o projeto "Adoção de um escritor" (2002, 2003 e 2004); a valorização do brincar com a criação de nossa "Brinquedoteca" (2004); as festas que trazem as famílias para dentro da escola como as festas juninas e a tradicional "Festa da Família" realizada anualmente (há mais de oito anos), entre outras comemorações ou atividades festivas. Tivemos, também, nos últimos a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais que envolveram educadores, alunos e comunidade em geral num projeto de reformular nossas concepções e qualificar ainda mais nosso trabalho na busca de inclusão com qualidade no atendimento a estas crianças.

Sendo a questão da aprendizagem, da cultura, do conhecimento, sem descuidar do lúdico, da criatividade e do cuidado, como fundamentais na educação infantil, a integração, o crescimento dos indivíduos e sua valorização se fazem com o acesso e a ampliação de saberes socialmente construídos e o desenvolvimento de nossas capacidades.

Desde 2002 participamos do Programa de Leitura "Adote um escritor" coordenado pela SMED (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre) com a parceria da Câmara Riograndense do Livro. Nossa escola decidiu participar deste programa de leitura por considera-lo adequado à nossa proposta pedagógica, e ficamos felizes com os resultados obtidos tendo orgulho em divulgar este trabalho. Inicialmente educadores e alunos envolveram-se no projeto selecionando obras do autor escolhido pela escola a cada ano

e desenvolvendo os projetos com cada turma a partir de uma das obras do autor. O projeto de adoção de um escritor expandiu-se engajando funcionários, famílias das crianças e comunidade em geral. A divulgação dos trabalhos para as outras turmas, exposições, relatos, brincadeiras, contação de histórias e a visita do autor à escola fizeram parte deste projeto.

Acreditamos que a integração foi um dos aspectos mais significativos deste trabalho, que não só oportunizou atividades envolvendo o mundo da leitura e escrita, bem como o desenvolvimento da expressão artística, da criatividade, da fantasia e do sonho. Cultura e conhecimento foram apresentados de forma lúdica, prazerosa, oportunizando as crianças novas vivências que, com certeza, contribuem positivamente no seu desenvolvimento como indivíduos leitores, críticos, criativos, conscientes e construtores da paz.

Cada grupo etário tem sua forma de aproximar-se do livro, desde os bem pequenos, com pouco mais de um ano de idade até os maiores na escola infantil com pouco mais de seis anos de idade. O colorido, as formas atraem inicialmente as crianças que vão fazendo descobertas, desenvolvendo sua linguagem, imaginação e visões de mundo.

Neste ano de 2004, tivemos a ilustradora Laura Castilhos como a escolhida para o projeto "Adote um escritor", na nossa escola. Os livros de literatura infantil ilustrados por ela despertaram interesses, curiosidades, envolveram crianças e educadoras e muitos trabalhos foram realizados com diferentes linguagens e materiais.

Uma das educadoras da escola, gentilmente, concordou em relatar o trabalho realizado com sua turma.

O QUE É ESQUISITO

Rejane Vianna dos Santos

O trabalho foi realizado com a turma de jardim A da Escola Municipal de Educação Infantil na qual sou uma das educadoras e onde realizamos o projeto "Adote um escritor". O livro escolhido por esta turma foi "Esquisito como eu" de autoria de Martha Medeiros com ilustrações de Laura Castilhos. Ele relata a história de uma menina com preferências estranhas, realmente esquisitas e, apesar de diferente dos demais, ela aceitava-se muito bem.

"... Acho perfeito ter olhos pretos. Não torço por nenhum time. Gosto mais de comerciais do que dos programas de tevê. E quero ser otorrinolaringologista quando crescer. (isso minha mãe teve que me ajudar a escrever)..." (MEDEIROS, p. 21, "Esquisita como eu")

Este livro desde o primeiro momento encantou e entusiasmou as crianças e quando foram questionadas sobre a razão de tanto fascínio, algumas deram as seguintes respostas:

Gostei. Ela não tem vergonha.

Acho que sou parecida com amenina.

A partir daí concluí que o encantamento dava-se ao fato de que havia uma identificação com a personagem da história. Algumas das crianças muitas vezes não manifestavam suas idéias, preferências, desejos ou acontecimentos de suas vidas talvez por vergonha de expô-los diante do grupo e parecerem esquisitos para os outros.

Iniciamos então um trabalho pautado no respeito às diferenças de cada um.

Combinamos com as crianças de construir um livro com cada um deles. A cada dia era abordado um assunto diferente referente às particularidades, vivências e preferências de cada criança.

Nós, educadores, registramos suas falas e as crianças ilustraram com desenhos e outras técnicas. Revelaram fatos até então desconhecidos por mim como, por exemplo, a violência sofrida por uma criança pelo pai e sua tristeza com isto.

Palavras do livro aguçaram a curiosidade das crianças, tais como "otorrinolaringologista" e surpreendeu-me o fato de algumas delas, em pouco tempo, pronunciarem a palavra corretamente. Foi trabalhado seu significado e montamos um painel sobre a mesma. Pesquisamos também sobre outras profissões com nomes estranhos ou esquisitos.

Criamos outro painel com nomes de pessoas considerado diferentes ou pouco usuais. Estes nomes vieram de pesquisas realizadas pelas crianças com seus familiares perguntando quem tinha um nome "esquisito" ou "estranho" na família.

As atividades desenvolvidas a partir do livro "Esquisita como eu" vem ao encontro do que foi mencionado sobre Projetos na Educação infantil. Possibilitou uma abordagem interdisciplinar de diversos conteúdos na sala de aula.

Concluindo.

Seja qual for a forma de integração e apresentação de nossa proposta pedagógica (centro de interesse, projetos de trabalho, temas geradores, rede temática,...) há elementos que são básicos em qualquer planejamento:

O que se pretende fazer?

Quais os objetivos, o que desejamos atingir e porque?

Para quem, com quem, em que local ocorrerá?

Em que tempo?

Quais as ações previstas e os recursos necessários?

Quais os conteúdos e/ou temáticas desenvolvidas?

Como acompanhar o processo e avaliar se os objetivos foram atingidos?

O envolvimento de todos, respeitando e incentivando as condições de cada um, a motivação e paixão pelo trabalho são essenciais para o sucesso de qualquer empreendimento.

Leituras e embasamento teórico também se fazem necessário.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: XAVIER, Maria Luiza M. e DALLAZEN, Maria Isabel H. (orgs.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais.* Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 75-96.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Por uma pedagogia de projetos na educação infantil*. Pátio, Porto Alegre, nº 7, p. 28-31, 1999.

HERNANEZ, Fernando e VENTURA, Montsserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRAMER, Sônia (coord.) *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.* São Paulo: Ática, 1989.

JOLIBERT, Josette (coord.) *Formando crianças leitoras.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

INTER-RELAÇÕES, MOVIMENTO, LEITURA E ESCRITA: O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

Carla Sotero

Esta oficina constitui-se num espaço lúdico de entendimento e discussão dos elementos que sustentam uma prática corporal integrada aos demais espaços educativos. Sob o ponto de vista teórico e prático, analisa-se a trajetória da Educação Física para crianças nos contextos históricos e sociais buscando, assim, uma aproximação do real em nível escolar contemporâneo. Da descoberta da expressão do sentimento ao planejamento de atividades motoras recreativas, mergulha-se num universo rico em atividades que resgatam a criança escondida em cada pessoa.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Editora 34, 2002.
ECKERT, Helen. *Desenvolvimento motor*. São Paulo: Manole, 1993.
FREIRE, J. B. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física.* São Paulo: Scipione, 1989.
FERREIRA NETO, C. A. *Motricidade e Jogo na Infância.* Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
GALHARDO, J. S. *Didática de Educação Física - A criança em movimento*. São Paulo: FTD, 1998.
KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. *Jogos em grupo na educação infantil – implicações da Teoria de Piaget.* Porto Alegre: Artmed, 1991.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Infantis – o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Jogo e a Educação Infantil.* São Paulo: Pioneira, 2003.
LORDELO, Eulina da Rocha et al. *Infância Brasileira e Contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
SILVA, Elizabeth. *Educação Física na Escola.* Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
STEINBERG, Shirley e JOE, Kincheloe. *Cultura Infantil – A construção corporativa da infância.* Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
MATTOS, Mauro e NEIRA, Marcos. *Educação Física Infantil: inter-relações – movimento, leitura e escrita.* São Paulo: Phorte Editora, 2002.
VELASCO, Cacilda G.. *Brincar: o despertar psicomotor.* Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
TANI, G. et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.* São Paulo: EDUSP, 1988.

LA METODOLOGÍA NATURAL E INTEGRAL: TEORÍA PEDAGÓGICA INNOVADORA DE LA MAESTRA URUGUAYA CLEDIA DE MELLO

Cledia de Mello
Cristina Etorena

La maestra uruguaya Cledia de Mello creó hace cinco décadas una teoría pedagógica innovadora basada en su experiencia docente y en su profundo estudio de la psicología y de la teoría del conocimiento. Sus reflexiones amalgaman muchas vertientes de pensamiento.

Su preocupación por el fracaso escolar, motivó la búsqueda de otros caminos. De una permanente interacción entre teoría y práctica surgió un quehacer didáctico exitoso fundamentado en un sólido marco conceptual.

Experimentó su Metodología Natural e Integral (M.N.I.) en diversas poblaciones de educación inicial, primaria y secundaria. Incluyó en grupos normales, alumnos de capacidades diferentes de índole orgánica, intelectual, afectiva y/o múltiple. Trabajó en distintos medios socio-económico-culturales y con adultos analfabetos. El éxito verificado como constante en grupos tan distintos, permite postular que la metodología aplicada es determinante del resultado más allá de las diferencias individuales.

Este método para enseñar basado en la epistemología, sigue el mismo camino que el sujeto cognoscente transitó desde siempre para aprender. Es un método natural que rescata y reconstruye la experiencia del educando. Por ser natural, es integral: la mente humana procede integralmente para conquistar el conocimiento. Sin fragmentar la realidad, el niño despliega su acción sobre el mundo físico y a partir de él construye la lógica de relaciones que el saber supone. Dicha acción se interiorizará simbólicamente en representaciones: imágenes y palabras. Es decir, en pensamiento concreto que tenderá a ser formal. Un método en consonancia deberá estimular procesos que permitan al educando internalizar naturalmente el mundo de la naturaleza y de la cultura.

Una Escuela Activa sabe que el conocimiento se construye. El Centro de Educación Natural e Integral (C.E.N.I.) organiza un currículo diametralmente opuesto al tradicional que responde a esta propuesta pedagógica. Su desarrollo no es lineal ni compartimentado en disciplinas. Su configuración circular abarca desde el comienzo una totalidad a profundizar al avanzar por un camino comparable a una espiral. Los contenidos de ese todo constituyen un sistema de relaciones: cada temática incorporada se incluye en una estructura que se completa paulatinamente. Las líneas temáticas trazadas en las pautas curriculares son susceptibles de aperturas infinitas. Son las mismas líneas directrices que el niño ha elaborado en el proceso de construcción de su lógica, o sea, de las estructuras sobre las cuales actuarán los contenidos para integrarse a la dinámica mental. El modelo espiralado refleja ausencia de límites precisos entre contenidos interconectados y entre edades de asimilación. Al incluir nuevos conceptos se progresa en la conquista de invariantes y en el afinamiento de las clasificaciones.

El equipo docente interdisciplinario es el adecuado para esta modalidad curricular. El discurso de Cledia de Mello nos remite a Sócrates, Comenio, Rousseau. Está impregnado de los principios de la Escuela Nueva. Dewey, Decroly, Montessori. Es posible descubrir en él, ensambladas, ideas de Freud, Piaget, Wallon, Vigotsky, Bruner, Morin, de los brasileños Freire y Alves, de los uruguayos Varela, Vaz Ferreira y Estable y de otros muchos referentes de la ciencia, la filosofía, la psicología y la pedagogía. Destacamos que esta original creación es anterior a la lectura de muchos de estos pensadores. Cledia se guió no sólo por su conocimiento de la pedagogía y su labor docente ininterrumpida, sino también por su gran intuición.

La preocupación del magisterio por las tasas de analfabetismo tanto de países del tercer mundo como de países desarrollados hizo que esta metodología general para el aprendizaje, se haya difundido primordialmente como valiosa herramienta para la alfabetización. Por ello, señalaremos aspectos teórico-prácticos que Cledia consideró para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Cuando el niño ingresa a la escuela tiene la palabra en pensamiento. Si desea comunicarlo, puede gesticular o mover la boca para hablar. Al hacer pasar la voz por esos movimientos, emite una palabra sonora. Sólo le falta incluir la palabra dibujada o escrita.

La base de este método es orgánica. El niño piensa y experimenta la vivencia de la palabra. Los métodos tradicionales parten del signo gráfico, que es convencional y abstracto. Cledia parte de la dinámica mental, pasando por los signos verbales para llegar a los grafemas, cuyas configuraciones se derivan de las posturas que adopta la boca al emitir la palabra sonora. A cada uno de los movimientos que la boca realiza corresponde un dibujo que realiza la mano, imitando dichas posturas. Al trabajar con la totalidad del lenguaje se rescata la riqueza del pensamiento sin inventar un idioma artificial para alfabetizar.

Esta metodología ejerce una acción profunda sobre la estructuración mental; coordina, unifica y generaliza el movimiento en los distintos campos sensoriales y asimila a la acción propia el proceso del aprendizaje. Está sustentada en el desarrollo orgánico y psicológico del ser humano. En consecuencia, su validez es independiente de la lengua materna . No se limita al ámbito de la fonética castellana. Creemos en la posibilidad de su aplicación en lenguas latinas y nos proponemos investigar en ese campo.

Cientos de educadores uruguayos formados por Cledia, poseedores de una herramienta que posibilita desarrollar plenamente el potencial de cada alumno renovaron su energía para enseñar. El C.E.N.I., centro de formación docente, sistematiza esta experiencia trabajando con preescolares, escolares y liceales y la difunde nacional e internacionalmente. Su obra ha despertado el interés de profesionales de la educación así como de numerosísimas instituciones públicas y privadas en nuestro país y más allá de fronteras.

La concepción holística del aprendizaje, la búsqueda de armonía entre intelecto y afectividad y la sensibilidad ecológica que despierta la M.N.I., la acercan a la ECOPEDAGOGIA, tema de este Congreso.

La posibilidad que ofrece de incluir la diversidad social, cultural e individual respetando el ritmo de cada uno, permite llamarla Pedagogía de la Dignidad.

PALABRAS – CLAVE: epistemología - construcción - analfabetismo

PÔSTERES

DESARROLLO DE LA CAPACIDAD METACOGNITIVA EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

Mercedes Ahumada
Leonor Castro
Sybille Erber
Lilia Godoy
Dániza Velis
Eugenia von Nordenflycht

Objetivos General:

Elevar el desarrollo de habilidades para pensar en estudiantes de primer año de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, a través de un proceso de aprendizaje innovador.

Específicos:

Diseñar y validar un instrumento para evaluar la habilidad metacognitiva que presentan los estudiantes de la muestra.

Diagnosticar los niveles de habilidad metacognitiva de los sujetos de la muestra.

Diseñar estrategias metacognitivas para desarrollar habilidades de pensamiento de nivel superior.

Aplicar las estrategias metacognitivas elaboradas a los estudiantes de la muestra.

Evaluar procesos y resultados de la intervención.

Hipótesis:

Considerando el problema planteado, esta investigación contempla la siguiente hipótesis:

"La aplicación sistemática de estrategias cognitivas de nivel superior, incrementará el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes de pedagogía del grupo experimental".

Las variables consideradas son:

La variable independiente: se refiere al tratamiento intencionado de estrategias metacognitivas de nivel superior.

La variable dependiente: corresponde a las habilidades metacognitivas.

Metodología

Diseño de la investigación

Para comprobar la hipótesis se adoptó un diseño cuasi experimental pre-test, post-test con grupo control, por cuanto no se controlaron las variables espúreas y la selección de los sujetos no se determinó aleatoriamente, sino que se consideraron los grupos tal como estaban constituidos, es decir, la muestra fue no probabilística. En este diseño se expuso un grupo experimental a un tratamiento y se compararon sus resultados con un grupo control que no se sometió a.intervención.

Población y muestra

Población

El universo estuvo constituido por todos los estudiantes que ingresaron a primeros años de las diferentes carreras de pedagogía el año 2003.

Muestra

La muestra estuvo conformada como grupo experimental por las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Educación Básica, esta selección se realizó en función a que el desarrollo del pensamiento se inicia en el nivel preescolar y básico por los cual se requiere, en primera instancia, impactar en los educadores que trabajarán con estos niveles de la enseñanza. La muestra que conformó el grupo control, estaba constituida por las carreras de Pedagogía en Educación Física y Castellano y Comunicación , las cuales fueron seleccionadas por la similitud de puntajes obtenidos en la Prueba de Aptitud Académica (requisito de ingreso a las universidades chilenas) con respecto a las carreras del grupo experimental.

Instrumentos

Con el propósito de evaluar la presencia de la habilidad en estudio, el equipo de investigadoras elaboró un instrumento para evaluar el nivel de metacognición de los estudiantes de ambos grupos: experimental y control. Este instrumento se construyó de acuerdo a la metodología que se describe:

Primera Etapa:

Determinación de características que identifican la metacognición. Para la selección de estos rasgos se utilizaron tres fuentes: a) la experiencia de los investigadores b) los aportes de la bibliografía especializada y c) criterio de expertos.

Segunda Etapa:

Para los propósitos de este trabajo, se ha definido la metacognición como "el proceso que tiene como objeto el propio pensamiento, es pensar sobre el pensar". El desempeño metacognitivo exige la existencia de conocimientos, disposiciones y estrategias de la conducta y autorregulación lo cual implica: 1) planificación, es decir, determinar objetivos, actividades y cursos de acción; 2) regulación o supervisión, entendida como la capacidad de verificar si el plan trazado se está llevando a cabo, 3) evaluación, comprendida como la capacidad para emitir juicios sobre la calidad de los procesos y resultados.

Sobre la base de las categorías señaladas, se definieron tres momentos representativos de las acciones realizadas:

a) antes (planificación),
b) durante (monitoreo) y
c) después (evaluación) del proceso metacognitivo.

Tercera Etapa:

De acuerdo a las categorías seleccionadas, se diseñaron treinta y nueve ítemes o reactivos.

Tabla 1
Clasificación de los reactivos por categoría

CATEGORÍAS	ÍTEMES	TOTALES
Planificar (antes)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18	18
Monitoreo (durante)	19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30	12
Evaluación (después)	31-32-33-34-35-36-37-38-39	9
TOTAL		39

Con estos treinta y nueve ítemes se construyó un instrumento tipo Likert con cuatro grados.

Cuarta Etapa:

Corresponde a la aplicación piloto del instrumento a un curso de cuarenta alumnos de cuarto año de enseñanza media humanístico científico (curso que corresponde al nivel inmediatamente anterior al primer año universitario), del colegio subvencionado North American College.

Quinta etapa:

Elaborado y aplicado el instrumento, correspondió someterlo a un proceso estadístico que permitiera determinar su grado de validez y confiabilidad del instrumento para evaluar la metacognición. Para lograr este propósito se contó con el apoyo de un experto estadístico.

Mediante el método de las dos mitades, se calculó el Coeficiente de Confiabilidad del instrumento. El resultado obtenido fue 0,64; lo cual implica que, el 64% de la variación de los puntajes obtenidos, por los alumnos participantes, estaría explicada por la variación de los puntajes, que teóricamente serían los verdaderos.

La validez fue estimada mediante la V 0,64 = 0,80; lo cual indica que, la correlación más alta que puede alcanzar este instrumento de medición es 0,80.

La validez de cada uno de los 39 ítemes, se calculó correlacionando los puntajes, obtenidos parcialmente con el puntaje total.

Se asume que ítemes con validez de por lo menos 0,20 serían adecuados. De acuerdo a los resultados obtenidos los siguientes cumplen con esta validez:

1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 36, 38, 39.

Los ítemes con validez inferior son:

4 (0,131); 5 (0.037); 6 (0.096); 12 (0.062); 14 (0.165); 15 (0.008); 16 (0.114); 25 (0.058); 30 (0,152); 32 (0,134); 34 (0,012); 35 (0,087); 37 (0,155).

Los ítemes de validez adecuada son 26. A ellos se sumaron cuatro con validez inferior aunque cercana a 0,20. Dichos ítemes fueron replanteados y son los signados con los números: 14 (0,165); 37 (0,155); 4 (0,131) y 32 (0,134).

Tabla 2
Clasificación de los reactivos validados por categoría

CATEGORÍAS	ÍTEMES	TOTALES
Planificar (antes)	1-2-3-4-7-8-9-10-11-13-14-17-18	13
Monitoreo (durante)	19-20-21-22-23-24-26-27-28-29	10
Evaluación (después)	31-32-33-36-37-38-39	7
TOTAL		30

Realizado el estudio de validez y confiabilidad se estructuró el instrumento definitivo, con 30 ítemes.

El intrumento creado constituye un aporte que posibilita diagnosticar la capacidad metacognitiva de estudiantes al ingresar a instituciones de educación superior, permitiendo detectar cuales son las debilidades y fortalezas que presentan dichos sujetos y superar las primeras a través de un programa de intervención consistente en la enseñanza explícita de habilidades metacognitivas.

Procedimientos

Al inicio del año académico, abril de 2003, se aplicó, como pre-test, el instrumento de evaluación de habilidades metacognitivas a los grupos en estudio.

Previo al proceso de tratamiento, a los sujetos del grupo experimental se les entregó documentación en torno a la habilidad metacognitiva, en relación a su aspecto teórico como práctico con el propósito de familiarizarlos con la temática. El programa de intervención se realizó durante el segundo semestre académico del año 2003 a través de la metodología de infusión (Swartz y Perkins, 1992), mediante talleres, es decir, las estrategias seleccionadas tenían vinculación directa con los contenidos de las asignaturas: Pensamiento y Cultura y Psicología del Desarrollo.

Dos integrantes del equipo de investigadoras, responsables de las asignaturas involucradas en el estudio, trabajaron en tres aspectos esenciales de la metacognición: a) la planificación: se determinaron los objetivos y estrategias a desarrollar b) monitoreo: seguimiento para determinar el cumplimiento del proceso seguido y el curso de las acciones desarrolladas c) evaluación: para determinar la calidad de los proceso y los resultados obtenidos.

En el mes de diciembre de ese mismo año, se aplicó el post test a los grupos, experimental y control.

Tratamiento estadístico

Para la contrastación entre los grupos experimentales y control, se determinó un a de 0.005 por considerar que al ser un diseño cuasi experimental existe mayor probabilidad de variables que pueden aumentar el error.

De la misma manera, para determinar las diferencias entre ambos grupos, se aplicó un ANOVA (análisis de varianza) y su posterior contraste de tipo analítico planificado.

Referencial Teórico

El desarrollo de la capacidad de pensar de los alumnos, es una meta anhelada a través del tiempo, y que hoy se ha actualizado, en parte por los resultados de las evaluaciones estudiantiles que evidencian grandes deficiencias en las pruebas de lectura deductiva, escritura o redacción coherente y de la solución de problemas que exigen la aplicación reflexiva de conocimientos y aptitudes.

La mayoría de los informes sobre la reforma educacional, recomiendan, poner mayor énfasis en la capacidad de pensar de los alumnos, para revertir los magros resultados arrojados por diferentes mediciones. Como académicos del Departamento de Educación preocupa particularmente la formación de los futuros docentes, considerando que el profesor debe estar capacitado para exhibir frente a sus alumnos un pensamiento de buena calidad, es decir, no sólo modelar sino que debe aprender métodos y estrategias para desarrollar las habilidades en sus estudiantes.

Frente a estos antecedentes cabe plantearse algunas interrogantes ¿Qué nivel de pensamiento presentan los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía? ¿Qué cambios implementar para que los futuros docentes puedan incorporar estrategias que eleven su nivel de pensamiento? ¿Cómo prepararlos para que puedan ser mediadores eficaces y desarrollen en sus futuros estudiantes estas habilidades cognitivas?. Es decir, el educador debe ser el promotor del desarrollo cognitivo de sus alumnos, por lo tanto, es necesario que se capacite en las nuevas metodologías que implica el proceso para enseñar a pensar.

Investigadores y estudiosos de la ciencia cognitiva como Perkins (1995), Goleman (1996), Costa (2000), Marzano (1992) y otros, han señalado que la única forma de mejorar la educación sistemática actual es facilitando la adquisición, por parte de los estudiantes, de habilidades para aprender a pensar, resolver problemas, tomar decisiones y en síntesis enfrentar la creciente complejidad del mundo en que le tocará desenvolverse en forma creativa e inteligente.

Actualmente se sitúa el pensamiento y a los procesos para pensar, en un lugar de relevancia de lo que

se enseña y se aprende tanto en las unidades educativas como en las instituciones de educación superior. La reforma Educacional Chilena, con el propósito de mejorar la calidad de la educación, plantea el rol activo del alumno en su propio aprendizaje, el que se relaciona directamente con el proceso de metacognición, en cuanto esto le permite a las personas funcionar independientemente como sujetos que aprenden a darse cuenta de sus procesos.

Para responder a tal desafío, han surgido, en las últimas décadas, una serie de iniciativas, tanto a nivel de investigación como de práctica educativa, que se encuentran inmersas en enfoques cognitivos y que intentan promover en la escuela un aprendizaje de mejor calidad, a través de la introducción de conceptos, modelos y estrategias adecuadas. De esta forma, se espera contribuir a revertir el problema planteado y llegar a transformar la escuela como un lugar donde se aprende a pensar, y por ende, a conseguir que el aprendizaje de los contenidos culturales, habilidades y valores, sean más profundos, significativos y duraderos.

Esta nueva forma de concebir la tarea docente implica modificaciones importantes en la formación del pedagogo, ya que pasará de ser un buen expositor de contenidos, a un modelo que explicita sus procesos de pensamiento para que puedan ser aprendidos por sus alumnos, un mediador que guíe el pensamiento de sus estudiantes para que asuman progresivamente la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

Pensar es un acto mental complejo vinculado con la búsqueda de significados (Beyer, 1987). Cuando una persona piensa está dando un significado personal o intenta encontrarlo. Para dar sentido a las experiencias se debe realizar un proceso mental vinculando las nuevas experiencias que obtiene del ambiente con sus conocimientos previos.

En este contexto, es importante señalar que el proceso de pensar se basa prioritariamente en dos tipos de operaciones mentales:

a) Operaciones cognitivas, son las habilidades básicas y de nivel superior que utilizamos para comprender un conocimiento, profundizarlo y darle significado personal. Podemos mencionar, entre otras: observar, identificar semejanzas y diferencias, cooperar, clasificar, describir, inferir, pronosticar.

b) Operaciones metacognitivas, son todas aquellas actividades que ponemos en acción cuando el propósito es controlar y regular nuestro pensamiento. Estas operaciones actúan sobre las de tipo cognitivo y no sobre el contenido, información o experiencia del acto de pensar, se toma conciencia de la propia actividad mental a fin de monitorearla y regularla.

¿Qué es la Metacognición?

Los científicos cognitivos alrededor de 1980 introdujeron el concepto: Metacognición, como la habilidad para pensar sobre el pensamiento, para tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas y de monitorear los propios procesos mentales.

Se entiende por metacognición como una cognición de segundo orden: pensamiento acerca de los pensamientos, conocimiento acerca del conocimiento o reflexiones acerca de las acciones. Por tanto, la metacognición está referida a los procesos de pensamiento en general, pero específicamente al conocimiento acerca del propio sistema cognitivo (contenidos, procesos, capacidades y limitaciones).

Marzano y asociados, (1992) definen la metacognición como el darse cuenta del pensar cuando se realizan tareas específicas y luego usar este darse cuenta para controlar lo que se está haciendo.

La metacognición se refiere al monitoreo activo y a la consecuente regulación de los procesos cognitivos (Flavell, en Marzano,1992).

Elosúa y García (1993), plantean que la metacognición es un factor relevante para enseñar a pensar o aprender a aprender. Implica una conciencia de la propia actividad reflexiva y autorregulación, involucrando activamente a los alumnos en los procesos de pensamiento y aprendizaje.

Los conocimientos metacognitivos son los referidos al conocimiento de las habilidades y deficiencias, así como de las estrategias orientadoras de la actividad cognitiva de una persona.

Nickerson y otros (1994) señala que el pensar y el conocimiento son interdependientes y mutuamente reforzantes, no se puede pensar sin conocimiento y a su vez el pensar es esencial para la adquisición de éste.

¿Cuáles son los componentes de la metacognición?

Diversos autores señalan que el desempeño metacognitivo exige la existencia de conocimientos, disposiciones y estrategias de autorregulación de la conducta.

Según Flavell (1981) el conocimiento metacognitivo está formado por tres variables: a) personales, b) de tareas y c) de estrategias.

a) Variables Personales: son aquellas referidas a la persona, se vinculan a las características cognitivas, el conocer sus capacidades y limitaciones.

b) Variables de Tareas: corresponden a los conocimientos sobre las características de la tarea y de las facilidades o dificultades que ésta presenta para el sujeto. Este conocimiento permite planificar las acciones y distribuir recursos.

c) Variables de estrategias: las referidas a las diversas formas de aprender, las que permiten planificar y monitorear las estrategias utilizadas.

Las disposiciones metacognitivas: el pensamiento se vincula prioritariamente con lo racional, pero no podemos desconocer la influencia del ámbito subjetivo, emocional que nos impulsa a querer mejorar continuamente y convertirnos en buenos pensadores. No basta con dominar las estrategias cognitivas sino, es necesario querer usarlas, sentir la necesidad de emplearlas y comprometerse en esta tarea, es decir, enfatizando los componentes afectivos.

Estos componentes afectivos son: a) compromiso, lo que implica involucrarse en la tarea, b) actitudes positivas hacia el pensamiento, c) estar conciente y controlar el nivel de atención.

¿Qué significa aprender y enseñar metacognitivamente?

Investigadores, entre otros, Elosúa y García (1993), plantean que la metacognición es un factor relevante para enseñar a pensar o aprender a aprender. Implica una alta conciencia de la propia actividad reflexiva y de autorregulación, involucrando activa y responsablemente a los alumnos en los procesos de pensamiento y aprendizaje.

Las personas pueden aprender a fortalecer sus habilidades metacognitivas a través de un entrenamiento que desarrolla un conocimiento deliberado y sistemático sobre sí mismo - estructura cognitiva, fortalezas y debilidades - de las estrategias cognitivas y disposiciones para pensar y aprender eficazmente.

Enseñar metacognitivamente implica ayudar al estudiante a auto-observarse en sus acciones, a tomar conciencia de su actividad mental y usar ese conocimiento para regularla mientras se realiza una tarea determinada.

El supuesto de la autorregulación se basa en que la persona se dé cuenta de su grado de conciencia y que conscientemente guíe su pensamiento y su comportamiento en un esfuerzo deliberado por alcanzar los logros deseados.

Huot (2000) señala que cuando se enseña la metacognición se crean instancias para que las personas puedan pensar sobre su propio pensamiento con el propósito que lo analicen, que expliquen los procesos mentales realizados para alcanzar el objetivo, que hablen y actúen sobre ellos.

Existen variadas estrategias que permiten desarrollar habilidades de pensamiento metacognitivo. Entre otras se sugiere:

- Construir un repertorio propio de habilidades, estrategias y procesos cognitivos.
- Explicitar los objetivos que se persiguen, antes de ejecutar una tarea.
- Describir lo aprendido y ver la forma de lograrlo mediante procedimientos, estrategias y pasos a seguir.
- Elaborar un listado de estrategias de pensamiento incluyendo las situaciones en que se utilizaría.

Frente a una tarea plantearse interrogantes tales como:

Antes de realizar la tarea:

- ¿En cuánto tiempo debo realizarla?
- ¿Cuáles son los recursos de que dispongo?

♦ ¿He enfrentado situaciones similares anteriormente?, ¿Cómo las he enfrentado?, ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre ambas situaciones?

Durante el desarrollo de la tarea:

♦ ¿Estoy logrando el objetivo?

♦ ¿Estoy utilizando los procedimientos planeados?

♦ ¿Es necesario que modifique los procedimientos planteados?

♦ ¿Qué dificultades se me han presentado?

♦ ¿Intento superar las dificultades detectadas?

♦ ¿Me parecen adecuadas las estrategias que estoy utilizando?

Al finalizar la tarea:

♦ ¿Se logró el objetivo propuesto?

♦ ¿Fueron adecuadas las estrategias utilizadas?

♦ ¿Qué limitaciones de índole personal he detectado?

♦ ¿Podré hacer algún ajuste al trabajo concluido?

♦ ¿El tiempo asignado a la tarea me permitió dar respuesta satisfactoria?

♦ Cuando se me presente una tarea semejante a ésta, ¿haría lo mismo?

¿Cuáles son los hábitos mentales de la autorregulación?

Las estrategias de autorregulación de la conducta, implican acciones referidas a:

♦ Planificación: determinar objetivos, actividades y curso de acción.

♦ Regulación o supervisión: verificar si el plan trazado se está llevando a cabo.

♦ Evaluación: emitir juicios sobre la calidad de los procesos y sus resultados.

♦ Estar consciente de su propio razonamiento: Cuando alguien no está desempeñándose bien en una tarea específica, el hecho de estar consciente de su propio razonamiento ayuda a identificar lo que se está haciendo mal.

♦ Planificar: es útil en cualquier momento en que se tiene que hacer algo que toma mucho tiempo y que es bastante complejo, por ejemplo, hacer trabajos que duran una semana, un semestre o incluso más.

♦ Estar consciente de los recursos necesarios: esto ayuda en cualquier momento en que se tiene que hacer algo para lo cual los recursos existentes podrían restringir su ejecución.

♦ Ser sensible a la retroalimentación: Cuando no se está haciendo algo repetitivo, por ejemplo un extenso problema matemático, ser sensible a la retroalimentación ayuda a prevenir los errores por descuido.

♦ Evaluar la eficacia de sus acciones: Cuando se está haciendo algo nuevo o algo para lo cual no se está muy bien capacitado, evaluar las propias acciones ayuda a aprender de los errores.

REFERÊNCIAS

BEYER, B. (1998) *Enseñar a pensar.* Buenos Aires: Troquel.

BROWN, A. ; Campione, J. y Day, J. (1981) *Learning to learn: On training students To learn from texts.*Educational Researche, 11-22, Feb.

BRUNNER, J. & otros (1995) *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI.* Santiago: Universitaria.

BRUNNER, J. & Elacqua, G. (2003) *Informe Capital Humano en Chile.* Santiago: Universidad Adolfo Ibañez.

CAMPIONE, J. (1987) Metacognitive components of instructional research with Problem learnes. En F. Weinert y R. Kluwe. Metacognition, motivation and understanding. Hillsdale: Erlbaun.Coll, C. & Valls, E. (1992) El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll y otros. *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* Madrid: Santillana.

COSTA, A. & otros (2000) *Evaluar y registrar hábitos de pensamiento.* Alexandría. Association for supervision and curriculum development.

COX, C & Gysling, J. (1990) *La formación del profesorado en Chile 1842-1987.* Santiago: Cide.

DEARDEN, R. (1987) *Problems in primary education.* Londres: Routledge y Kegan.

DÍAZ-BARRIGA, F. & Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: McGraw-Hill.

ELOSUA, M. & Garcia, E. (1993) *Estrategias para enseñar y aprender a pensar.* Madrid: Narcea.

ENNIS, R. & otros (1985) Cornell, *Critical thinking Tests. level x and level z.* Mid West Publications.

FEUERSTEIN, R. (1980) *Instrumental enrichment: an interention program for cognitive modifiabilitiy.* Baltimore: University Park Press.

FLAVELL, J. (1981) Cognitive monitoring. En W. P. *Dickson ed. Children's oral comunication skills.* New York.
GARDNER, H. (1993) *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples.* México: Fondo de Cultura Económica.
GOLEMAN, D. (1996) *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Edit.
HERRERA, (2001) *Evaluación de los aprendizajes escolares.* Santiago: CPEIP.
KOZULIN, A. (2000) *Instrumentos psicológicos.* Barcelona: Paidós.
MARTINEZ, J., & otros (1990) *Metodología de la mediación en el P.E.I.* Madrid: Bruño.
MARZANO, R. (1992) *A different kind of classroom. Teaching with dimensions of learning.* Alexandria, V. A. Association for supervision and curriculum development.
MONEREO, C. (2000) *Estrategias de aprendizaje.* Madrid: Visor.
Muriá, I. (1994) *Estrategias de aprendizaje.* Perfiles Educativos, 65, 63-72.
Nickerson, R., Perkins, D. & Smith, E. (1994) *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual.* Barcelona: Paidós/Mec.
Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje.* Madrid: Santillana.
Pozo, J. & Postigo, Y. (1994) La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria. En J. Pozo (coord.) *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
Salinas, A. & Argandoña, C. (1993) *Modelo de formación de profesores aplicados en las instituciones de Educación Media en Chile.* Santiago: Mineduc, Mece-Media.
Sprinthall, N. & otros (1996) *Psicología de la educación.* Madrid: MacGraw-Hill.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES RELEVANTES DO ORIENTADOR EDUCACIONAL E DA EQUIPE DIRETIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES*

Lissandra Boessio
Maria A. R. de Azevedo

Este trabalho de pesquisa teve por objetivo refletir sobre a formação continuada em escolas do município e do estado do Rio Grande do Sul, nas cidades de Santa Maria e Júlio de Castilhos, entendendo que essa prática constitui-se em importante instrumento de valorização da profissão docente. O conhecimento pedagógico dos professores é problemático, pois as disciplinas que contemplam os processos de aprendizagem, o contexto escolar e todos os aspectos, são consideradas disciplinas sem importância nos cursos de formação, privilegiando nos mesmos, apenas disciplinas específicas. Desta forma, defendemos a formação continuada de professores como um processo que inicia na graduação e se estende por toda a sua vida profissional. Face a essas constatações destacamos ainda a necessidade da mudança de paradigma frente à formação profissional, sendo que tal mudança interfere significativamente nas ações do professor e conseqüentemente sua visão na organização do currículo a ser desenvolvido na escola. A pesquisa enfocou a responsabilidade do Orientador Educacional frente à formação continuada como processo reflexivo sobre suas ações e desenvolvimento profissional.

Esse trabalho foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, onde os professores foram questionados quanto ao seu entendimento e postura frente à prática em sala de aula de sua formação continuada como forma de crescimento profissional. Entendemos que a formação continuada deve ocorrer com o apoio da escola, sendo que essa é co-responsável pela formação dos professores, devendo dar espaço para que essa seja possível de ser realizada. Acreditamos que a formação deve ocorrer em três níveis, sendo estes: em cursos e eventos, onde os professores buscam atualização e subsídios para sua prática; no trabalho coletivo, nas reuniões pedagógicas, espaço destinado às discussões relevantes ao desenvolvimento de suas práticas, onde o professor irá refletir sobre suas ações e dificuldades encontradas por todo o corpo docente para desenvolver conhecimento e crescimento com os alunos e na sala de aula, através da reflexão de sua prática, modificando suas ações, sempre que necessário visando aprimorar seu trabalho em benefício do ensino. A partir dessas constatações, entendemos que a participação do orientador educacional seja de fundamental importância nesse processo, à medida que esse assume o papel de mediador e realize ações conjuntas entre professores e equipe diretiva para que a formação continuada cumpra seu papel de auxiliar os professores no seu desenvolvimento profissional. É insuficiente que o orientador deposite todo o seu trabalho em "corrigir" o aluno, torna-se necessário que ele amplie suas atividades para a transformação do professor e não apenas adaptar o aluno. O trabalho do orientador educacional, assim como o do coordenador, é fundamental na formação continuada na escola, pois através das ações e estudos coletivos é que ela pode realizar com sucesso suas propostas educacionais.

Dessa forma o orientador deve propor projetos em conjunto com os professores para que estes aprendam a conhecer e possam questionar sobre as reais necessidades dos alunos, evitando que a cada situação de indisciplina ou dificuldade o professor encaminhe os alunos ao orientador. O trabalho deve ser conjunto e o professor deve estar apto a administrar situações que exijam conhecimento do aluno como um ser em formação não apenas intelectual, mas também uma formação social afetiva. Tratou-se aqui de defender a formação continuada, não como um procedimento em que o professor irá buscar fórmulas prontas para o exercício da profissão, mas sim a busca do conhecimento para que o profissional tenha capacidade para agir na incerteza que a sociedade atual exige.

PALAVRAS-CHAVES: Formação continuada; Orientação Educacional; Processo reflexivo.

---

* Monografia do curso de Pós-Graduação em Orientação Educacional

FAMÍLIA E ESCOLA: INDICADORES A RESPEITO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Lisandra de Lima Lemes
Maria Inês Naujorks

São os direitos humanos, o tipo de sociedade e de escola que asseguram às crianças com problema de aprendizagem e os alunos com necessidades educativas especiais um olhar em beneficio da inclusão. A conferência de Salamanca / Espanha em 1994 foi um marco histórico, lembrou aos governos que as crianças com necessidades educativas especiais deveriam ser incluídas na agenda da educação para todos. A inclusão não é apenas colocar os alunos em salas regulares, a escola deve acolher, tornando-se mais responsiva às necessidades individuais, auxiliando os professores nas possíveis dúvidas referentes à inclusão. A efetividade do trabalho em parceria entre a escola e a família, contribui para o desenvolvimento pessoal dos alunos; o trabalho em conjunto família e escola é estabelecido como resultado de um processo, em vez de uma meta de chegada. Com o objetivo de realizar estudos teóricos bem como investigar os indicadores que favoreçam ou dificultam a inclusão de alunas com dificuldades de aprendizagem. O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. O estudo de caso é bem delimitado; onde o interessante é aquilo que ele tem de único. Visa à descoberta enfatizando a interpretação no contexto onde se situa. Busca relatar a realidade de forma completa e profunda através de uma variedade de fontes de informação, mas com uma linguagem acessível. O estudo buscou identificar indicadores que facilitam ou dificultam a inclusão de duas alunas com dificuldades de aprendizagem na 2 ª série do ensino fundamental. Fizeram parte deste estudo duas alunas que freqüentam a 2ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública, bem como, suas famílias e a professora da classe. Os instrumentos utilizados foram à observação em sala de aula e entrevistas com as famílias e a professora. As observações e entrevistas foram realizadas no período de Outubro à Dezembro de 2003. A classe era composta por 25 alunos. As alunas incluídas eram oriundas da classe especial da mesma escola. A aluna A . tem 12 anos e diagnostico de paralisia cerebral. A aluna L . tem 25 anos e diagnostico de deficiência mental. Ao buscar o imaginário para fundamentar o estudo, não como um novo paradigma, mas como um olhar possível sobre as parcerias que as pessoas envolvidas com as alunas envolvidas em beneficio das mesmas. Os termos imaginação e imaginário não se limitam ao uso de uma área, pois a realidade é multifacetária, as buscas para atingir os objetivos resultam de recortes da realidade; pois se admite que o outro é possuidor do seu próprio olhar construindo a realidade sobre suas concepções. A construção da realidade sobre suas concepções, experiências, demanda novas leituras sobre a construção do trabalho educacional, pois a relação ensino-aprendizagem traz várias representações. Arraigadas nessas representações apontam para conceitos interiorizados onde as ações humanas não resultam somente em decisões racionais. O imaginário social é um fragmento da realidade, institui as interpretações das experiências individuais e coletivas, formando uma rede de sentimentos que exprimem as necessidades, os interesses, os desejos, as expectativas das pessoas envolvidas neste caso de inclusão e suas parcerias frente às dificuldades de aprendizagem. A busca da identificação dos indicadores que favorecem a inclusão das alunas com dificuldade de aprendizagem deu-se em uma escola da rede estadual, na segunda série do ensino fundamental. Escutando as famílias pode ser observado que ambas percebem as alunas com potencial para se desenvolverem, principalmente na interação com os colegas, professora. Também acreditam que, em relação aos demais atendimentos (sala de recurso, fonoaudióloga, psicóloga, ecoterapia e informática) podem obter benefícios para a inclusão não só escolar como social, bem como para o seu desenvolvimento global. As famílias não ignoram as dificuldades de aprendizagem decorrentes das deficiências, mas oferecem os atendimentos como suporte ao desenvolvimento de cada uma, respeitando o ritmo e suas individualidades. A professora S. declara que "cada aluno tem um ritmo, cada um tem uma hora de aprender e o trabalho do educador especial da sala de recurso é indispensável tanto para os alunos quanto para a professora, esse

profissional está na escola e é de fácil acesso". Um indicador que favorece a inclusão é a sintonia entre a professora e os demais profissionais que atendem as alunas, é necessário um trabalho em conjunto com a família. Portanto, a necessidade do estudo no campo simbólico, para ampliar a compreensão do trabalho cotidiano da professora e das famílias perante aos diferentes conteúdos e as dificuldades encontradas pelas alunas, no sentido de decifrar tais dificuldades através dos gestos, de linguagens verbalizadas ou não, são atitudes que podem mapear como é vivida essa problemática para cada pessoa envolvida. Segundo a professora S., outro indicador importante que facilita a relação família x escola, visando a inclusão, são os contatos freqüentes, diários na entrada ou na saída dos alunos e pelo telefone, o qual ela disponibiliza. Além da parceria com a família são importantes os laços que foram criados entre as alunas e a professora, tornando o ambiente escolar favorável às aprendizagens através das interações. Através das observações e das entrevistas pode-se observar como indicadores para inclusão um ambiente cooperativo entre família e escola, auxiliando nas dificuldades das alunas, aumentando a auto –estima, diminuindo, assim, as atitudes preconceituosas. Também ficou evidente a necessidade da formação continuada para os docentes. A professora percebe as alunas através de suas dimensões simbólicas, não valorizando apenas as condições objetivas. As famílias valorizam o imaginário, o simbólico, as experiências vividas, a cultura, pois além da aprendizagem formal o vínculo com o grupo é muito importante.

PALAVRAS- CHAVES:

Inclusão – ato ou efeito de incluir; introduzir.

Dificuldade – qualidade do que é difícil, impedimento, obstáculo, situação crítica.

Aprendizagem – ação de aprender qualquer ofício, o tempo gasto para aprender uma arte ou ofício.

Família – conjunto de ascendentes, descendentes, colaterais e afins de uma linhagem. O pai, a mãe e os filhos sectários de um sistema.

ESCOLINHAS DESPORTIVAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ubirajara Klamos Maciel.
Leandro Gregoletto
Maurício da Fonseca

Introdução:

Desde as suas origens até os dias atuais o esporte passou por um período de significativa evolução; tal evolução contribuiu de maneira intensa para a sua disseminação no meio social, chegando a ponto de se constituir atualmente como um verdadeiro fenômeno sócio-cultural, praticado por diversas classes sociais. O Colégio São José não se mostrando diferente a esta realidade também acredita que o esporte é uma ferramenta que pode auxiliar na educação e formação de nossas crianças e jovens, e sendo assim oferece aos alunos a oportunidade de diferentes práticas esportivas e recreativas, a serem realizadas no período extra classe. Baseando-se na proposta pedagógica utilizada pela escola este trabalho visa apresentar uma proposta inovadora que vem sendo realizada em diferentes escolinhas desportivas da escola.

Através de brincadeiras, atividades lúdicas e cooperativas, busca-se criar um ambiente favorável ao aprendizado dos fundamentos das diferentes modalidades desportivas, procurando promover o desenvolvimento individual e integral da criança. Considerando os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, partindo do pressuposto de que o sujeito, ao mesmo tempo em que é transformado, também e agente da sua própria transformação.

Objetivos:

Proporcionar por intermédio da Educação Física, realizada como prática esportiva através das escolinhas de futsal e vôlei, a busca de alternativas que levem o aluno a uma intensa participação no processo de ensino-aprendizagem. Trabalhar os desportos de futsal e vôlei dentro de uma perspectiva lúdica e cooperativa, proporcionando assim a participação de todos. Proporcionar através do voleibol e futsal, variadas vivencias motoras, onde os alunos possam interagir de uma forma cooperativa, criativa e critica, a fim de buscar o desenvolvimento como um todo.

Metodologia:

As aulas são desenvolvidas uma vez por semana e tem a duração de uma hora e meia, e as turmas estão divididas por séries. As aulas são trabalhadas de maneira lúdica, sendo também utilizada a proposta dos jogos cooperativos que surgiu devido à preocupação com a excessiva valorização que a sociedade atribui à competição. Nos jogos cooperativos os participantes jogam com o outro e não contra o outro (Orlick e Zitzelsbrgger, 1995). Ao início das aulas são apresentados os objetivos das mesmas para as crianças. Estas trabalham individualmente ou em grupos, através de brincadeiras, pequenos jogos, jogos adaptados que podem ser criados pelas crianças e através do jogo propriamente dito. Os diferentes fundamentos que compõe estas modalidades esportivas são experimentados, variados e realizados pelos alunos durante as atividades mediadas pelos professores, através de situações problemas e desafios. Ao final das aulas é realizada uma discussão sobre as situações positivas e negativas ocorrias nas mesmas.

Resultados:

Através destas aulas conseguimos diminuir expressivamente o caráter competitivo dos jogos e também o valor que as crianças atribuíam a competição, fazendo com que as aulas fossem mais calmas e agradáveis, também houve uma melhora significativa de participação, companheirismo e respeito.

PALAVRAS-CHAVES: escolinhas desportivas – proposta pedagógica – atividades lúdicas

REFERÊNCIAS

SOARES, Carmem Lúcia. *Metodologia do ensino de educação física.* São Paulo: Ed Cortez, 1992.
SOLER, Reinaldo. *Jogos Cooperativos*. Rio de Janeiro: Ed Sprint, 2003.

PERFIL ORTOGRÁFICO DE UMA TURMA DE QUARTA SÉRIE ATRAVÉS DO DITADO BALANCEADO DE SÔNIA MOOJEN, VERSÃO 2004

Luciana Furquim Brum
Lisandra de Lima Lemes

Objetivou-se com este estudo a identificação de crianças disortograficas, sendo levado em consideração três critérios: o nível de escolarização, a freqüência e o tipo de erro.A escola utilizada para pesquisa está localizada na periferia da cidade de Santa Maria, segundo depoimentos dos professores os alunos possuem difícil acesso aos materiais impressos, a maioria dos alunos entram em contato com o universo letrado a partir das atividades proporcionadas pela escola. Após a aplicação do ditado foi obtida uma média total de 44 erros, sendo que a média de erros esperada para uma turma de 4ª série MB= 20,72 , ou seja, a turma encontra-se acima do esperado, segundo a padronização MOOJEN / COSTA (2003); padronização esta utilizada para o estudo. A média do Conversor Fonema / Grafema foi de 11,8. Segundo a padronização já citada, ela encontra-se acima da média (MB= 0,66). Já a média das Regras Contextuais foi de 13,5 Podemos também afirmar, segundo a padronização, que a turma encontra-se acima do esperado para uma turma de 4ª série (MB= 8,8). Médias Regras Arbitrárias foi de 19,2. A padronização apresenta uma média de MB= 9,82; então podemos constatar que, nestas regras a turma apresenta uma média muito acima do esperado. Acreditamos que a turma necessita de atividades que contemplem no conversor fonema grafema: surda/ sonora, substituição aleatória e omissão de letra. Sendo a turma, de 4ª série, as regras de acentuação são trabalhadas com maior ênfase a partir da 5ª série, não podemos desconsiderar os erros encontrados, mas esses não são determinantes nesse momento, pois o ditado foi aplicado no mês de maio de 2004. Como sugestão para a professora fica a leitura do livro "Ortografia: ensinar e aprender" – Morais, pois essa obra auxiliará na compreensão da elaboração das normas ortográficas. Ortografia é fruto de um acordo social, o aluno não deve descobrir sozinho a maneira correta de escrever; o professor deverá ser um mediador entre os materiais escritos (impressos) e as regras existentes na ortografia de determinadas culturas. As dificuldades ortográficas regulares e irregulares são justificadas pala tradição de uso ou pela sua etiologia. As dificuldades regulares possuem um princípio gerativo, pois uma regra pode ser aplicada a várias palavras; já as dificuldades irregulares deverão ser memorizadas. Os alunos necessitam ser informados da construção ortográfica do nosso País; esse aprendizado é complexo e complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora, é preciso lembrar os estragos que as visões simplificadoras fizeram, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. As mudanças em educação são necessárias, pois nossos alunos necessitam compartilhar com seus professores, o prazer das trocas de conhecimento e muitas vezes a educação é avaliada pelas produções escritas, por isso o enfoque na ortografia é determinante na produção do conhecimento. Esse enfoque deve ser trabalhado de maneira esclarecedora por parte do professor, respeitando as individualidades e as possíveis dificuldades de aprendizagem e os transtornos. As atividades que envolvem ortografia são de grande importância no ensino fundamental, proporcionando uma base solidificada à escrita. Percebemos a necessidade de aplicarmos o ditado balanceado novamente em um outro momento, pois as sugestões que oferecemos para a professora, podem vir a auxiliar na evolução do conhecimento das normas da língua escrita.

PALAVRAS-CHAVES:

Ortografia – maneira correta de escrever as palavras; maneira de grafar as palavras.

Disortografia – dificuldade no aprendizado e domínio das regras de ortográficas, associada à dislexia na ausência de qualquer deficiência intelectual.

Ditado – o que se dita para outro escrever.

FAZENDO HISTÓRIA:
OS ALUNOS VÃO ÀS URNAS

Cláudia Baumgarten
Cristiane Ungaretti Zago

O projeto a ser apresentado em forma de pôster ocorreu em 1998, com duas turmas de primeira série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dolores Alcaraz Caldas, em Porto Alegre.

A idéia surgiu da vontade das professoras regentes destas turmas em proporcionar aos alunos momentos significativos de participação e construção da criticidade. Temos bem claro em nossas vidas profissionais o que queremos de nossos alunos: que sejam cidadãos críticos e participativos na sociedade em que vivemos. Para, além disso, também acreditamos no trabalho em conjunto, o qual enriquece a atividade docente, repercutindo positivamente em nossas turmas.

Pensamos que, naquele momento, o projeto Eleições, caberia bem no nosso propósito pedagógico, já que ocorria, na sociedade, as eleições para o Governo do Estado (Segundo Turno) e em sala de aula era o assunto mais trazido pelas crianças. Por outro lado, quando planejamos, tínhamos certo receio de como este trabalho iria ser visto pela comunidade, já que estaríamos tratando de política em sala de aula.

Dentre as atividades propostas, que ocorreram durante cerca de trinta dias, seguem: leitura de notícias de jornais; murais; material de propaganda política (panfletos, jornais,....); audição de propostas na televisão e no rádio; troca de idéias; debates entre os alunos e as turmas; escolha dos alunos integrantes da mesa eleitoral e visita na sala de aula da outra turma.

Foram realizados, também, momentos de "propaganda eleitoral", onde grupos de alunos simpatizantes transitavam pela escola com bandeiras e panfletos.

Confeccionamos títulos de eleitor, urnas para depósito dos votos, cédula para votação e canhoto comprovante de votação. Ao final, promovemos o escrutinamento dos votos, com abertura e leitura voto a voto e a computação do resultado.

Durante o trabalho, conseguimos envolver as duas turmas, que se mostraram engajadas e comprometidas, todos os alunos queriam trazer notícias, panfletos, relatar o que tinham escutado na televisão ou no rádio sobre os candidatos. As "rodinhas" não ficavam somente no relato, em muitos momentos conseguiram confrontar o que ouviam com o que viviam, com promessas e realidade.

Os pais, os quais não estavam presentes a princípio no nosso projeto inicial, também fizeram parte desta atividade, alguns precisavam ir junto com os filhos " a campo" para conseguir material: notícias, bandeiras e panfletos. Ouvimos relatos de pais de como havia ocorrido uma mudança de postura com relação à leitura e à escrita após o início deste projeto, a partir da preocupação de participar das aulas, expor suas idéias, o que teoricamente podemos chamar da função social da escrita e da leitura.

Uma das turmas envolvidas era considerada difícil, demonstrava dificuldade em iniciar tarefas, em aceitar desafios... E durante este projeto conseguiu integrar-se e realizar as atividades propostas, ouvindo a opinião dos colegas e expondo suas idéias.

Durante o projeto, ocorreram momentos de união com as duas turmas, na visitação nas salas para ver o mural dos colegas e para discutir as idéias contidas nele, na propaganda eleitoral, na escolha dos representantes que integrariam a mesa eleitoral.

As duas turmas levantaram sugestões e decidiram quais seriam os critérios para escolha dos colegas que ficariam na mesa. Após várias exposições de idéias, optaram por ter um representante de cada turma, depois acrescentaram que este colega não podia faltar à aula, tinha que saber ler para encontrar o nome na lista e entregar o comprovante de voto. Com os critérios definidos, os alunos votaram para eleger os colegas da mesa.

Este projeto propiciou um crescimento das turmas no que se refere ao envolvimento, à construção da cidadania ativa e autonomia dos alunos, além do desenvolvimento cognitivo. Percebemos, também que isto provocou em nossos alunos um sentimento de participação e criticidade belíssimos, que ultrapassaram os limites do projeto proposto (o que era a nossa intenção pedagógica).

PALAVRAS-CHAVES: eleição, trabalho conjunto, alfabetização.

ALTERNATIVAS PARA TRABALHAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM BASEADAS NO LÚDICO

Cristiane Ungaretti Zago

Esta pesquisa trata da utilização do lúdico para trabalhar com dificuldades de aprendizagem. Foi realizada com dez docentes que atuam no Laboratório de Aprendizagem do I ciclo de escolas públicas municipais de Porto Alegre. As informações obtidas foram submetidas à análise textual, visando aprofundar e compreender a realidade por meio da descrição e da interpretação do significado das entrevistas. Da impregnação no material coletado, emergiram três categorias, apresentadas no quadro abaixo relacionadas com os objetivos e questões norteadoras:

OBJETIVOS	QUESTÕES NORTEADORAS	CATEGORIAS
Examinar o significado de dificuldade de aprendizagem	Em que consistem para o professor dificuldades de aprendizagem?	Dificuldade de aprendizagem: definição, amplitude e ambigüidade
Analisar a docência no laboratório	Como se caracteriza a prática do professor no Laboratório de Aprendizagem?	A docência no Laboratório: o conhecimento e o compromisso
Reconhecer o lúdico como alternativa para trabalhar com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem	Qual o sentido da utilização do lúdico no cotidiano do laboratório de aprendizagem? Como pode o professor utilizar o lúdico para tornar o conhecimento mais bem apropriado pelo aluno e assim superar dificuldades mais específicas?	O lúdico na escola

Na categoria dificuldade de aprendizagem: definição, amplitude e ambigüidade, a falta de clareza a respeito da definição de dificuldade de aprendizagem pode alimentar dúvidas, comprometendo o reconhecimento de tais dificuldades entre alunos e o encaminhamento ao Laboratório, bem como a adoção pelos professores responsáveis das providências necessárias para trabalhar tais dificuldades.

Talvez isso se deva também à ambigüidade diante do conteúdo teórico e da complexidade, na prática, pelo cruzamento de várias questões. Significa que existem produções teóricas que conceituam dificuldade de aprendizagem e que o confronto com a situação prática provoca uma reflexão, momento no qual os conceitos são repensados, levando ao surgimento de questionamentos, nem sempre contemplados nos espaços de formação escolar.

A categoria: a docência no Laboratório: o conhecimento e o compromisso discorrem sobre o fazer docente no Laboratório, destacando o conhecimento e o compromisso necessários à professora para trabalhar com os alunos encaminhados, caracterizando as atribuições e o perfil do profissional que opta por desenvolver este trabalho.

As docentes reconhecem como atribuição resgatar na criança o desejo de aprender, entendendo que a escola deve ser um espaço de alegria. A relação de confiança e o incentivo se refletem positivamente no desempenho dessas crianças. Com isso, temos de pensar na necessidade de investimento na aprendizagem da sensibilidade (RESTREPO, 2001).

As informações sobre o aluno precisam ser socializadas com os demais professores para compreenderem o que ocorre com ele, o que pode estar influenciando sua aprendizagem, com a intenção de se encontrarem alternativas para uma ação docente solidária.

Na categoria: lúdico na escola, ao falar de jogo, de brinquedo, de brincadeira e de atividade lúdica, vou estar fazendo referência à ação da criança junto a objetos e a outras pessoas fundamentada na experiência do faz-de-conta, na expressão da imaginação e da criatividade. Esta ação precisa ser marcada pela motivação, pela presença de regras explícitas ou implícitas, bem como pela possibilidade de buscar alternativas e elaborar hipóteses para agir sobre o objeto, sem ter receio de errar.

As entrevistadas percebem que os alunos ao brincarem se envolvem, mostram-se ativos e integrados com a tarefa e também com os outros, o que não faziam antes.

Cabe ao professor, enquanto mediador, viabilizar oportunidades para que o brincar aconteça. Vygotsky (2002, p. 134) contribui para essa reflexão, afirmando que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal. "[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade." Com essa informação, o brinquedo pode ser considerado um recurso significativo para o docente organizar sua prática buscando interferir na zona de desenvolvimento possível do aluno.

Acreditando no jogo como um aliado a sua prática, as entrevistadas apontam o que conseguem a partir do uso desse recurso: observar e conhecer o aluno enquanto está junto com os colegas; propor atividades baseadas no interesse dos alunos; desenvolver conteúdos escolares; envolver os alunos e a professora na atividade, propiciando na experiência em grupo a importância da cooperação, do respeito e da integração de todos; valorizar e estimular a ação do aluno, buscando novas soluções para problemas apresentados pelos jogos, sem medo de errar; utilizar diferentes recursos; e resgatar a vontade de aprender a partir da vivência de que é capaz de produzir apesar das suas dificuldades, interferindo no autoconceito dessas crianças.

Diante das conquistas junto aos alunos com dificuldade de aprendizagem a partir do uso de atividades lúdicas, precisamos socializar essas ações produtivas para além do espaço do Laboratório. Não se trata de uma receita que vai ser copiada, mas de uma prática que pode ser objeto de estudo e reflexão para outros professores repensarem o seu fazer docente.

A docência no Laboratório exige a construção diária de uma ação pedagógica que contemple a diversidade das situações face à diversidade dos alunos encaminhados. Qualquer alternativa que se pretenda adotar é sempre provisória, passível de constante transformação. Ressalto a importância do compromisso docente com a formação do aluno em todas suas dimensões, visto como ser integral, em permanente desenvolvimento; da formação de vínculo afetivo; da utilização do lúdico como um recurso valioso para desenvolver os conteúdos ou conceitos desejados com o aluno; que além de auxiliar no desenvolvimento cognitivo, envolve outras áreas: social, afetiva e cultural; e da necessidade de formação continuada.

REFERÊNCIAS

RESTREPO, Luis Carlos. *O direito à ternura.* Petrópolis: Vozes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes, 2002.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA: A NECESSÁRIA SINTONIA ENTRE OS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES*

Izabel Terezinha de Souza Massirer
Rosane Bald

A presente pesquisa foi realizada para melhor compreender como se dá a construção dos limites no meio familiar e escolar, bem como, ressaltar a importância da parceria escola-família na delimitação dos comportamentos infantis. Considerando a família como primeira instituição responsável pela formação de valores comportamentais, e instituição básica à permanência sadia do indivíduo em ambientes escolares e necessariamente inter-relacionados com outros grupos sociais.

A educação não é uma função isolada, mas também depende das informações do meio externo, desta forma, a família desempenha um importante papel frente aos jovens em formação, o que justifica o estudo realizado como uma reflexão sobre os limites no comportamento infantil, na escola e na família, enfatizando a ação do orientador educacional como mediador entre professor e família, visando a uma mudança de hábitos e atitudes na criança, enfocando quais são os limites necessários para uma boa convivência da criança nestas instituições e para sua futura atuação na sociedade, uma vez que elas começam muito cedo a participar de grupos sociais, como escola e creches, entre outras. E, desde então, precisam aprender a conviver com diferentes comportamentos de outras crianças. Para isso, elas devem compreender que existem certos limites para suas atitudes e que há certas ações que não podem ser pra-ticadas.

O problema estudado nesta pesquisa - "A maneira como vem sendo desenvolvido o trabalho da família e da escola, no que se refere à tarefa de educar (colocar limites), influencia na formação das novas gerações?" - parte da consideração de que a família pode facilitar e complementar o trabalho da escola e vice-versa, contribuindo para a formação das futuras gerações.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de campo tendo como sujeitos os pais de alunos de primeira série de uma escola particular. Turma esta, composta por dezesseis alunos com faixa etária entre cinco e sete anos. Além de um questionário respondido pelos pais, a pesquisadora relata ações de intervenção no estabelecimento de limites, prevendo a melhoria dos comportamentos apresentados.

Através de depoimentos de pais, constatou-se que os limites devem ser construídos desde a infância, tendo início no âmbito familiar, sendo complementado pela escola e posteriormente na vida em sociedade. Desta forma, fundamenta-se a importância de um trabalho conjunto entre família e escola, destacando o Orientador Educacional neste contexto, em prol de um aprimoramento educativo e comportamental na formação de cidadãos.

O limite, elemento fundamental na educação de jovens e crianças, deve ser encarado pelos pais como um processo de compreensão e apreensão do outro, pois ninguém pode respeitar seus semelhantes se não aprender qual é o seu limite. Na verdade, ele é construído na relação e é fundamental para que a criança perceba qual é o seu lugar no mundo.

Cabe à família e à escola incentivar valores como respeito, amor, caridade, entre outras. À orientação educacional, cabe a função de estabelecer um trabalho educativo no sentido de formação do aluno como um sujeito capaz de interagir e influenciar no meio em que vive, com criticidade, autonomia e capacidade de organização, construindo uma cidadania consciente e responsável. Habilidades e competências estas, que deverão ser desenvolvidas em um trabalho articulado entre professor e orientador educacional.

A escola precisa ser o lugar da democracia, isto é, o lugar onde a comunidade escolar participa das decisões e, junto com os educadores e com a equipe diretiva, os alunos optam por formas de conduta

---

*Título da Monografia apresentada ao curso de Especialização em Orientação Escolar.

condizentes com as regras socialmente aceitas, na qual a pessoa é chamada a ser criadora e propulsora de formas mais humanas de vida.

Portanto, na democracia existem nãos, assumidos coletivamente. Existem sins, assumidos coletivamente. Criar a consciência dos nãos e dos sins que facilitam e melhoram o convívio, deve ser uma preocupação constante de todos os que se dedicam à função de ensinar. Caso contrário surge os conflitos que não sendo bem trabalhados geram a indisciplina.

É neste sentido que o professor precisará da colaboração do orientador, que por sua vez oportunizará situações reflexivas sobre a prática dos envolvidos no processo educativo, a fim de que todos atinjam objetivos comuns, levando em consideração as reais necessidades do educando.

Assim, a Orientação Educacional exerce uma função básica de relação de ajuda, através da qual os procedimentos poderão ser diversificados, os caminhos alternativos serão buscados, mas a essência da educação deverá ser preservada na relação professor-aluno, pois ambos estão comprometidos com o processo pedagógico.

Desta forma, fica claro que em tempos de desorientação e confusão sobre como educar nossos jovens é de extrema importância a parceria entre família e escola, já que ambas são responsáveis por um sadio desenvolvimento infantil. Entre elas deve haver a troca de informações, a confiança mútua e a intervenção necessária no sentido de auxiliar o trabalho uma da outra. É preciso que pais e educadores encontrem um meio termo entre o temor e a afeição, entre autoridade e o autoritarismo, entre a relação democrática e a relação permissiva. Enfim, faz-se necessário um equilíbrio para que as crianças sintam-se amadas e protegidas, obtendo referências concretas para sua formação como futuros cidadãos.

O Orientador Educacional é de extrema importância no âmbito escolar, pois sua atuação junto aos pais e professores será determinante tanto nas mudanças comportamentais de alunos, como nas práticas educativas dos professores. Assim, faz-se válida a ação desse profissional de educação enquanto avaliador de sua prática, o que vem comprovar que se conquistam mudanças quando se somam forças em prol da educação.

PALAVRAS-CHAVES: Limites – Família – Escola.

SUPERVISÃO ESCOLAR: COMO E QUEM A FAZ, HOJE? *

Leila Fagundes Dorneles
Marisa Diniz Dallacort

O presente estudo foi realizado com três supervisoras, que, respectivamente, atuam nos Cursos de Ensino Médio, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, em escolas públicas de Santa Maria/RS, onde se buscou verificar o perfil e concepções destas profissionais que desenvolvem a função de Supervisor Escolar. Foi realizada uma pesquisa de campo do tipo descritiva. O instrumento foi um questionário com perguntas semi-estruturadas e a análise foi realizada de acordo com o suporte teórico que embasa a pesquisa. Os dados levantados serviram para constatar que é urgente uma definição de papéis e a formação específica para aqueles profissionais que desejam ou desempenham este papel, para que não exista desconexão entre os conhecimentos teóricos e a prática cotidiana destes professores. A escola e a sociedade necessitam hoje de profissionais preparados e comprometidos com suas funções. A ação supervisora deve ser focada na ação pedagógica. O papel do supervisor é auxiliar o professor na sua prática em sala de aula, sem determinar este fazer. O supervisor escolar tem uma missão mediadora, estabelecendo relações e permitindo que todas as idéias se orientem em direção à busca da ressignificação da ação do ensinar e aprender.

PALAVRAS- CHAVES: ensino, educação, supervisão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96, publicada no DOU em 23/12/1996.
JUNIOR, Celestino Alves da Silva. 1997. Organização do Trabalho na Escola Pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: RANGEL, Mary; JUNIOR, Celestino Alves da Silva (org) Nove Olhares Sobre a Supervisão. São Paulo: Papirus. pág. 91-109.
MEDINA, Antonia da Silva. 1997. Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: RANGEL, Mary; JUNIOR, Celestino Alves da Silva (org) Nove Olhares Sobre a Supervisão. São Paulo: Papirus. pág .9-35.
_____2002. SUPERVISÃO ESCOLAR: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre; AGE/RS.

* Trabalho final de Curso de Especialização em Supervisão Escolar – UNIFRA.

UM OLHAR NO PERFIL E ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Maria Carmem Favarin Dalla Corte28
Marilene Gabriel Dalla Corte29

Esse estudo realizado no Curso de Pós-Graduação em Educação, Especialização em Educação Escolar, do Centro Universitário Franciscano – Santa Maria/RS, busca retratar questões alusivas ao perfil e ação da Coordenação Pedagógica. O termo "supervisor" era compreendido historicamente como atitude de supremacia, uma 'visão" "sobre" o trabalho escolar, podendo assumir uma conotação transformadora no fazer pedagógico. Essa pesquisa objetivou traçar um olhar no perfil e função dos Coordenadores Pedagógicos nas escolas, buscando avaliar e (re)significar sua atuação frente ao contexto sócio educativo. Para a realização desse estudo foram utilizados os princípios da abordagem qualitativa em quatro escolas estaduais, uma municipal e uma particular. O instrumento de investigação utilizado foi o questionário aberto, por compreender o método como sendo capaz de fornecer informações diretas de percepção ao objeto de estudo. Os referidos questionários foram respondidos por quatro coordenadores pedagógicos e, também, por uma amostragem de alunos, secretários(as), diretores, professores, auxiliares de serviços gerais e pais das escolas-alvo da pesquisa. Importante contribuição para o estudo é a visão dos próprios Coordenadores, sujeitos da pesquisa, quanto à redefinição da sua função no ambiente escolar; porém é preciso (re)significar com a comunidade escolar a concepção à cerca do trabalho do Coordenador Pedagógico. Conforme os resultados coletados na pesquisa de campo, conclui-se que apontam para a superação do perfil da "supervisão" como fiscalizadora do processo educacional para uma "Coordenação" Pedagógica de perfil progressista, onde fica claro que o coordenador tem função de articular o trabalho escolar em torno da proposta político-pedagógica da escola e não é mais elemento de fiscalização. O planejamento escolar é de consenso da comunidade escolar, pois não há comprometimento sem envolvimento. Alguns elementos importantes foram citados, elementos esses essenciais no processo de formação da escola com ação educativa a que deve se propor, dentre os quais: a importância da valorização do professor através da busca contínua pelo conhecimento, troca de práticas pedagógicas, a escola como espaço de trabalho coletivo. Redefine-se o conceito e a função dos Coordenadores Pedagógicos, numa amplitude contextualizada a cada realidade escolar, onde esses profissionais precisam constituir-se trabalhadores efetivos da educação, ativadores da construção coletiva e da proposta político-pedagógica, mediadores do trabalho escolar, assim como possuir competência teórico-metodológica para exercer sua função de maneira transparente, revitalizadora e ética no ambiente escolar. Esse novo pensar Coordenação Pedagógica supera o paradigma tradicional, onde as escolas deixam de ser administradas ou inspecionadas por "super" "visores" e passam a ser organizadas e articuladas coletivamente por "coordenadores", sendo espaço de desacomodação e de formação de saberes. O Coordenador repensa sua relação com professores e alunos, passando a ser um articulador pedagógico e parceiro do processo educativo. Também, é relevante salientar que a "supervisão escolar" surgiu como órgão fiscalizador e supervisionador das ações docentes e com a função de dividir tarefas na escola e que ainda, na concepção dos vários segmentos da comunidade escolar este paradigma é bem presente, porém é imprescindível que, na conjectura atual, busque-se um maior envolvimento e cooperação com a finalidade de articular ações coletivas e renovadas visando atender as necessidades da escola e da realidade que a cerca. Surge estão novos desafios no que diz respeito à mudança da atuação "supervisora" nas escolas, para atuação coordenadora do pedagógico entre eles cita-se: atuação contextualizada, experiência docente, fundamentação teórico-prática, bom relacionamento pessoal e grupal (relações humanas), decisões compartilhadas, agente de mudanças, formação continuada, boa comunicação, avaliação do desempenho, liderança entre outros mais. Cabe ao Coordenador Pedagógico não perder de vista a dimensão dialética quanto à abrangência de sua função pedagógica, assim como no que diz respeito ao enfoque renovado de seu perfil e o envolvimento dele no seu

papel de gerador de idéias, criador de valores e investigador de conhecimentos e ideais. Portanto, para compreender o processo de ressignificação da ação coordenadora, infere-se que esse especialista necessita: identificar-se como um trabalhador da escola, superando o impasse do termo "supervisão"; perceber que a escola é local de trabalho coletivo; compreender que é preciso exercitar a mediação no coletivo; estabelecer a relação de parceria e comprometimento com a comunidade escolar; desmistificar a figura do "fiscalizador" e "tecnoburocrata"; compreender que o professor é autor e ator de práticas pedagógicas. Assim, ao assumir que é na integração que todos segmentos escolares se encontram no eixo principal da escola, que é a aprendizagem do aluno; as ações coletivas exercitam a práxis e passam a nortear a atuação do Coordenador no ideário escolar.

PALAVRAS-CHAVES: 1. educação; 2. coordenação pedagógica; 3. proposta político-pedagógica

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 6ª ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2002.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
MEDINA, Antonia da Silva. Supervisão Escolar: da Ação Exercida à Ação Repensada. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. AGE., 2002.
MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da escola pública. São Paulo : Ática S/A., 1997.
ROSA, Solange; MEDEIROS, Luciene. Supervisão Educacional: possibilidades e limites. São Paulo: Cortez, 1985.
SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia; teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação. São Paulo: Cortez, 2000.
VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenador do Trabalho Pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.
_____ Planejamento; Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000

PROJETO CONSTRUINDO E CANTANDO: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ALFABETIZAÇÃO. CD E CADERNO PEDAGÓGICO

Ieda Fernandes Ferreira

A música como instrumento de alfabetização

Na caminhada para divulgação do CD Pedagógico VOL. I e preparação do VOL. II, neste ano de 2004, estamos colocando de forma mais concreta nossos objetivos junto à turma de 1ª série da E.E. de E. F. Dr. Arnaldo Faria que funciona junto ao INCASFRA (Instituto de Crianças e Adolescentes São Francisco de Assis).

Na atual realidade educacional aonde nossas crianças e adolescentes vêm para a Escola com uma bagagem informativa bastante diversificada, fruto das diferentes influências familiares, sociais e, principalmente da mídia, sentimos a necessidade de diversificar nossa práxis junto aos alunos. Para atender esta necessidade, entre outros recursos, constatamos que a música é um dos instrumentos bastante atrativo e produtivo no processo de construção do conhecimento e, principalmente na alfabetização.

Objetivos:

- a importância da música como instrumento para construção do conhecimento e o sucesso do processo ensino-aprendizagem;
- construir músicas, com fins pedagógicos, através da observação direta das crianças nas ruas e / ou no trabalho em sala de aula.

Com a composição "O Alfabeto" que nos mostra a importância das vogais e consoantes estamos desenvolvendo o Projeto "Cidade das Letras".

LETRA E MÚSICA: IEDA FERNANDES FERREIRA

B, C, D	|		AS CONSOANTES SÃO ENGRAÇADAS	|
F, G, H	|		SEM AS VOGAIS |	BIS
J, K, L	|		ELAS NÃO NOS DIZEM NADA	|
M, N, P	|	BIS	NADA, NADA ...	
Q, R, S	|		POR ISSO EU QUERO, EU QUERO	
T, V, W	|		EU QUERO A, AR, AR, AR	
X, Y, Z	|		EU QUERO E, SER, SER, SER	
			EU QUERO I, IR, IR, IR	
			EU QUERO O, XODÓ, XODÓ, XODÓ	
			EU QUERO U, TU, TU, TU	

Na busca de um trabalho didático estamos elaborando uma obra sem grandes pretensões literárias, sem requintes ou linguagem rebuscada, mas ao mesmo tempo popular, que esteja na "Boca do Povo" e que nas ruas, nas praças, no ônibus, no campo... o português, a matemática, a ciência, enfim... os componentes curriculares sejam construídos e compreendidos na expressão mais melodiosa de uma canção popular. Desejamos que através do canto as pessoas possam construir esquemas mentais que contribuam no desenvolvimento de sua formação global.

Acreditamos que é fazendo uma leitura de mundo que aprendemos a pensar globalmente e poderemos agir de forma local para transformar nossa realidade.

É cantando "Inclusive Eu", "Nas Fronteiras com a Utopia", "Mascotinho", "Palavramundo", etc... que estaremos construindo e exercendo, de forma autônoma, nossa cidadania.

"Palavramundo"! Vejam vocês! Se alguém for procurar esta palavra em um dicionário, não vai encontrar nada. Nada mesmo. Bem, na "letra m" vai encontrar a palavra "mundo"e, depois na "letra p", vai encontrar a palavra: "palavra". Mas as duas juntas, não. Foram a professora Eunice e o menino Paulo que inventaram essa palavra [...] Aprendeu que para aprender os "ensinos" da ESCOLA – a "escolinha-de-primeiras-letras" – ele não precisa deixar de aprender as lições do MUNDO e as lições da VIDA." (BRANDÃO, Carlos Rodrigues. História do menino que lia o mundo. 2. ed. Veranópolis : Iterra, 2001, p.19).

Com "Ossonildo", no embalo de um FUNK na boca dos pequenos, vai ficar fácil saber da importância dos ossos.

"Diversão Legal" nos possibilita trabalhar temas transversais como lazer, drogas...

Estas são amostras de composições musicais que, entre outras, fazem parte do projeto "Construindo e Cantando", com as composições já gravadas no CD Pedagógico Vol. I e do material para o Vol. II.

Sabemos que a música é um instrumento precioso para a construção do conhecimento e o professor, como mediador deste processo, deve usar e abusar desta experiência.

Levar a música para a escola é tornar melodiosa, alegre, dinâmica e leve a prática pedagógica do dia-a-dia.

Através da música podemos valorizar todas as manifestações culturais, de nossos alunos e, cantando, vamos educando, socializando, sistematizando, aprimorando conhecimentos.

Esperamos que as músicas e atividades, por nós construídas, sirvam de ponto de partida para muitas construções coletivas e de acordo com cada realidade, venha enriquecer o fazer pedagógico e que o mesmo contribua para o sucesso do processo ensino-aprendizagem como um todo.

Todos somos capazes! Acreditem... no pomar das emoções a construção do conhecimento será forte, se adubada pelo convívio diário com as crianças, que são uma fonte inesgotável de idéias críticas e inovadoras, gerando frutos de um sabor indescritível.

É preciso sonhar e correr atrás dos sonhos... mas necessitamos pautá-los com a dose certa do equilíbrio racional, para que os mesmos se tornem realidade e não fiquem envelhecidos pelo tempo que não perdoa os que param debruçados na soleira de seu comodismo a espera de que as coisas aconteçam...

Com a música que estimula ao constante movimento, estamos proporcionando que as idéias bailem livres em busca de concretização.

PALAVRAS-CHAVES**:** inclusão – construção – sucesso

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos / História do Menino que Lia o Mundo. Iterra, 2ª Edição, 2001.
FREIRE, Paulo / Pedagogia do Oprimido, Paz e Terra 1982.
FREIRE, Paulo e Guimarães, Sérgio / Aprendendo com a Própria História / Paz e Terra – 1987. FREIRE, Paulo / Pedagogia da Esperança, Paz e Terra 1993.
KAMIL, Constance / A Criança e o Número. Papirus Editora / 9ª Edição.
KOCH, Ingedore Villaça / Repensando a Língua Portuguesa – A Inter-ação pela linguagem. Editora Contexto.
PEREIRA, Tânia (Org), DREWS, Sonia, BORGES, Paulo e JAGMIN, Ângela. Matemática nas séries iniciais. Ed. Unijuí, 1987.
ZIEGER, Lílian May Martins / Escola, um lugar para Ser Feliz. Canoas. Ed. ULBRA, 1999.

CARTA DE CAXIAS DO SUL

As recomendações da Carta de Caxias são as seguintes:

♦ que todos os educadores percebam-se como agentes de transformação social, buscando ações educativas que valorizem a multiplicidade de saberes, o conhecimento construído em diferentes realidades;

♦ que os avanços tecnológicos e científicos sejam socializados para que todos se percebam como responsáveis na busca de solução de problemas de diferentes ordens;

♦ que a Ecopedagogia seja um dos temas relevantes a serem trabalhados na área educacional em todos os países do MERCOSUL/CONESUL;

♦ que as políticas públicas, sociais e educacionais, contemplem e priorizem necessidades básicas dos povos contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos. dinâmicos e comprometidos, capazes não só de mudar, mas de transformar diferentes contextos para melhores condições de qualidade de vida no planeta;

♦ seja valorizada a carreira do educador na definição de metas governamentais em todos países que subscrevem esse documento, o ingresso de profissionais na educação formal através de processos seletivos com critérios justos e adequados à legislação de cada país;

♦ exista em todos os níveis e dimensões educacionais uma visão humanista e que, especialmente, os fundamentos filosóficos, éticos e sociológicos, contribuam para o desenvolvimento do ser humano na busca da transcendência, como ser, visto em plenitude.

XIV ENCONTRO INTERNACIONAL
A EDUCAÇÃO E O MERCOSUL/CONESUL
E PAÍSES ASSOCIADOS

2005

REENCANTANDO A AMBIÊNCIA EDUCATIVA

Diretoria da ASSERS 2004/2005

Presidente: Lilian Zieger
1ª Vice-presidente: Ione Zaleti Dias da Silva
2ª Vice-presidente: Zélia Dias Martins
1ª Secretária: Beatriz Segabinazzi Medeiros
2º Secretário: João Batista Ramos
1ª Tesoureira: Angelita Vargas Brazil
2ª Tesoureira: Vanderlete Neves da Silva

Conselho Deliberativo
Titulares
Ana Maria Vieira dos Santos (Presidente)
Vilma Piazza Schiffner, Gasparina Otília Leal Paz,
Leci Teresinha da Costa, Rosane Oliveira Duarte Zimmer.
Suplentes
Lúcia Lopes da Silva, Rosane Quiroga Denardi, Ester Schirlei Gonçalves,
Tirza Porto Azambuja Verri, Ivone Carvalho Martins.

Conselho Fiscal
Titulares
Nersa Carpes (Presidente)
Valdmir Pechanski, Deise Rodrigues Padilha Pires,
Liliane Medeiros, Vera Adriane Konrad.
Suplentes
Íris do Espírito Santo Abrahão, Yolanda Pereira Morel,
Fabiane Silveira da Silva, Josiane Lesnik.

O SONHO CONTINUA A SER REINVENTADO

Diante do desafio e da complexidade em dar continuidade a um dos maiores eventos internacionais que marcam a história das supervisoras e dos supervisores educacionais da América Latina, a ASSERS, que desde 1992, percorre, mais uma vez, a concretude do sonho.

Sonho este de reunir aqueles e aquelas que com profundo comprometimento à reinvenção educativa do povo latino-americano envolvem-se na denúncia e no anúncio da construção responsável e coletiva da ação supervisora. A realização do XIV Encontro Internacional de Educação – Desafio Político e Pedagógico – desenvolveu seus trabalhos a partir do tema as "Relações Interpessoais na Ambiência Educativa: Sabedoria, Paz e Sonho de Futuro como Expectativas Coletivas". Realizado em Buenos Aires, entre os dias 20,21 e 22 de agosto de 2005, contou com a participação dos co-promotores do Mercosul/Conesul e Países Associados.

Num movimento de eterna aprendência a ASSERS continua contagiada e contagiando a reflexão da urgência pela reinvenção da educação. Entre indagações e convicções provisórias, no tempo e no espaço em vem se constituindo como importante referência à Supervisão Educacional, segue sua história de luta nas curvas e nos atalhos que lhe permitem trihar o caminho do sonho possível. Um sonho por um mundo marcado pela humanização.

Aos supervisores e superviosras, ensinantes e aprendentes, partilhamos os trabalhos desenvolvidos no XIV Encontro Internacional de Educação na convicção que muito temos a aprender. Que possamos fazer deste registro instrumento de peregrinação pela aventura de um pensar e de um agir esperançosos e éticos e, sobretudo, comprometidos e encantados. Uma leitura aventureira capaz de se juntar aos esforços à transposição da barreira dos impossíveis, os quais teimam em se impor nos caminhos da ambiência educativa.

As organizadoras

ASSERS: UMA HISTÓRIA PALMEADA A MUITAS MÃOS

A ASSERS, Associação dos Supervisores Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul, foi criada em 22 de agosto de 1972. Tal feito se constitui como importante marco para a organização política da categoria de Supervisores de Educação no estado Rio Grande do Sul e, da mesma forma, no cenário brasileiro. O período de criação da ASSERS é contemporâneo no Brasil de uma época em que a sociedade civil brasileira, após ter vivido um período de efervescência política, de manifestações, participação popular reivindicatória e de pressões sociais, coloca-se em nova fase influenciada pela decretação do Ato Institucional N° 5.

A ASSERS originou-se da vigência da Lei N° 5692/71, que provocou a Instituição do Plano de Carreira do Magistério Público Estadual. A necessidade de garantir uma boa definição neste plano para o Supervisor Educacional foi a motivação da criação da Associação. O trabalho inicial de organização partiu de diferentes segmentos da área educacional: supervisores, órgãos da Secretaria Estadual de Educação ligados à Supervisão Educacional, professores das Faculdades de Educação, das Universidades Federais vinculadas à habilitação de Supervisão Escolar e um grupo de supervisores da Rede Estadual e Municipal de Ensino, em razão do encaminhamento das lutas dos educadores.

A partir da criação e organização da ASSERS, foram constituídas outras associações no Brasil. Em 1978, continuou na vanguarda do movimento planejado e coordenado, a ASSERS organizou o I ENSE -1° Encontro Nacional de Supervisores Educacionais. Em 1994, foi realizada uma assembléia geral de representantes Supervisores de Educação em Brasília onde foi criada a FENERSE -Federação Nacional das Entidades Representativas dos Supervisores Educacionais.

Em busca de um trabalho de qualidade, a ASSERS vem, ao longo desses anos, propiciando aos seus associados e demais representantes da Educação: cursos, seminários, encontros nacionais e internacionais em diversas localidades do Brasil e dos países que compõe o Mercosul/Conesul e Países Associados, os quais possibilitam analisar e debater questões educacionais em busca de alternativas para a melhoria da qualidade do ensino na América Latina.

A ASSERS se mantém presente no processo de luta política da categoria pela ascensão da profissão de Supervisão Educacional. Atualmente, se encontra mobilizada pela Regulamentação da Profissão de Supervisor Educacional e pela valorização da Pedagogia. Tal feito recebe o reconhecimento através da aprovação do PL4412/01 –projeto de lei pela regulamentação da profissão de Supervisor Educacional -, como também convênio firmado ASSERS/MEC para o projeto Escola de Fábrica, abrigando cursos diversos nas localidades do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais para a qualificação profissional de jovens educandos da rede pública de ensino. A ASSERS, ainda, conclui o seu terceiro curso de pós-graduação em Supervisão educacional, atualmente, através do convênio ASSERS/FACVEST.

Tais conquistas materializam a proposta de gestão do Grupo Inovação que desde 2002 vem impondo um redimensionamento ao processo de articulação da ação e reflexão da Supervisão Educacional no estado rio-grandense, brasileiro e latino-americano.

REENCANTANDO A AMBIÊNCIA EDUCATIVA: CENAS EM CONSTRUÇÃO

Rosane Oliveira Duarte Zimmer

Cena UM: *a denúncia*

A urgente necessidade de reencantar o mundo educativo nos faz mergulhar nas trilhas que compõem o paradoxo humano em tempos de contradições, de desafios, de complexidades. Tempos esses de (sobre)vivência tensos, que dão sinais de um mundo efervescente, colapsado pela transição das respostas, imerso em dúvidas, congestionado pela velocidade de informações, enfraquecido pela exacerbação da desigualdade. Tempos que teimam em sustentar a frágil existência da vida humana.

Um olhar atento em direção à histórica hominização de homens e mulheres provoca desafios, certo ceticismo em torno dos caminhos que a originaram. A célebre evolução do australopteco ao *homo sapiens*, ao *homo faber*, da bipedização à forma ereta de se manifestar nos remete às prementes indagações: Afinal, o que nos tornamos? Seres melhores ou piores? Seriam em seres fragmentados, distantes da condição humana no cosmos ou aproximados da própria consciência de estar sendo gente? Humanizamos-nos?

Nossa existência partilha da contradição de avanços econômicos, tecnológicos, digitais. As megalópoles denunciam as ilhas da riqueza e os oceanos da pobreza. Os paraísos são apenas para alguns e para algumas, de sangue azulado pelo tempo, maculado. As favelas proliferam. Conforme a ONU, em 2020, seremos 1 bilhão e 400 milhões de pessoas construindo vidas sob o solo das mesmas, suscetíveis à fome, à falta de saúde, de educação, subjugados à violência e à discriminação. Os *êxodos de uma humanidade em transição*[1] confirmam o sistema de desigualdade que não se alterou apesar dos inúmeros avanços. Mulheres continuam a constituir os dados de uma estatística que mancha e envergonha a sociedade, que ainda não teceu os caminhos da igualdade do gênero. Continuamos o complexo de Hipácia que apesar de sua notória sabedoria não fugiu do mutilamento, da morte, da estupidez humana de não conseguir abarcar a manifestação da própria pluralidade. Crianças continuam a ser as grandes vítimas de guerras. Deparamo-nos com gerações e gerações órfãs, mutiladas, toxicodependentes, portadoras de HIV, erotizadas, sobreviventes das ruas e nas ruas, exiladas, refugiadas, sem-terra, detentas. A África continua sendo periférica, longe de ser reconhecida como o seio da humanidade, se encontra mergulhada em profundo desconforto social, em ausências. Precisamos de Galeano, que sua *Las Venas Abiertas de América Latina*, no início da década de 70, seja agora, a africana. Nunca tantas pessoas morreram de fome, de miséria como no século XX. Se isso não bastasse, as tragédias naturais cumprem resposta à perversa dominação e destruição em que é submetido o Planeta. A desertificação e a falta de água dão sinais de alguns dos próximos desafios do novo século.

Crescemos, multiplicamos e vivemos mais. Somos mais de 6 bilhões de pessoas, nossa expectativa de vida aumentou, entretanto, assistimos o duelo longevidade *versus* desigualdade. Estamos mais velhos, mais velhas e cada vez mais distantes da vida digna. Estamos cada vez mais belos e belas, na

[1] Denominação originária da obra fotográfica de Sebastião Salgado construída entre os anos de 1993 a 1999.

sociedade dos corpos, das imagens, sob o signo do consumo e do excesso. Compramos-nos e nos vendemos para compensar a angústia da existência, do vácuo que nos toma conta. O apelo da era da beleza e do capital se mantém pelos discursos impostos. É preciso estar feliz, consumir, divertir, conectar, siliconizar-se, não tomar-se do ócio, não perder tempo.

E o tempo parece escorrer ao mesmo ritmo desordenado e intenso em que os relógios da obra de Dali[2], submetendo e submetendo-nos a sua escravidão. Ou mesmo como na canção de Lulu Santos quando nos fala que o tempo voa, escorre pelas mãos. Sofremos pela hipoteca do tempo e com ele a de sonhos não realizados. O tempo *chrónos*[3] e o tempo *kairós*[4] assumem dimensões confrontadoras, se acham insuficientes, queixam de si, planejam dominar um ao outro. Não percebem que não é preciso, não é possível, dissociá-los, mas interligar, complementarizá-los para que vivam em comuna, justapondo-se.

As verdades, o certo e o errado desequilibram-se com a queda do muro, com o final da guerra fria, com a queda do comunismo, com a queda do positivismo, com a desconfiança do processo neoliberal, com o ataque às torres gêmeas, com a invasão a povo afegão, com a invasão ao povo iraquiano, com as ameaças coreanas, iraquianas. Vemos o mundo sem mais entendê-lo, interpretá-lo. O choque do acúmulo de informações sobrepostas conspira contra o mundo que o modo cartesiano ajudou a construir. Sem as metanarrativas, sem os discursos totalizantes, sem as visões complexas e singulares rumamos a outras travessias... Mesmo desorientados e desorientadas, às vezes em depressão, bipolarmente em plasmas de angústias, é preciso rumar, é preciso remar. Remar sem destino certo, sem rota, sem proa, pelos mares do norte ou mesmo do sul. Rumar é preciso, pois a vida continua.

Cenas DOIS: o anúncio

Reencantar[5] o mundo, em especial, o mundo educativo, não constitui tarefa fácil. Nem mesmo nos parece adequado tratá-la como tarefa. Talvez meta, propósito, ou ainda, compromisso, comprometimento. Comprometimento que nos lembra Freire[6] ser o compromisso que se dá pelo engajamento com a realidade de pessoas verdadeiramente corajosas, decididas, conscientes, que não se dizem neutras. Homens e mulheres que, ao assumirem o ato do compromisso com a humanização do mundo, são capazes de agir e pensar a sua transformação. Compromisso que se inscreve pela inserção na realidade do outro e da outra, pela reflexão que atinge a conscientização do compromisso com a mesma.

Todavia, a combinação comprometimento com reencantamento do mundo, com a construção de sua arquitetura educativa, invoca busca apaixonada, talvez até insana, quixoteana, pela sua materialidade. Quiçá possamos encontrar muitos e muitas Quixotes, Sanchos, companheiros e companheiras[7] que compartilhem do pensar, do agir e do sentir a possibilidade da (re) construção do mundo possível e melhor. Que se portem do amor-armado[8], pois amor não é forma imposta, tomada, é troca. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades e a educação não existe sem amor. É forma que incorpora o processo de educação que por inteiro, de um amor-amado, um amor brigão que se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar e de anunciar. O direito de continuar na luta contra o egoísmo, a favor do respeito, pela compreensão, pela mudança.

---

[2] Refiro-me à obra *A persistência da memória*, de 1931.
[3] Tempo do relógio, medido, contato (ASSMANN, 2001, p. 213).
[4] Tempo vivido, subjetivo (ASSMANN, 2001, p. 213).
[5] Assmann que afirma a necessidade de se trabalhar pedagogicamente o descompasso dos seres humanos em relação às oportunidades contidas nas obras de suas próprias mãos. Para o autor, a lógica da exclusão vem enraizando-se nas instituições do mundo de hoje, onde o atraso – que para muitos se dá pela via da tecnologia entre os info-ricos e os info-pobres – centraliza-se muito mais nas mentes e nos corações humanos (2001, p. 21).
[6] FREIRE, 2002, p. 16-25 apud ZIMMER, 2004, p. 19.
[7] Companheiro, do latim vulgar, significa comer pães, partilhar do mesmo pão; palavra usada pelos soldados durante batalhas, quando repartiam o pão (CNBB, 1975, p. 15).
[8] Freire, 2002, p. 29.

Rumar, remar, percorrer a travessia suscita a reconquista da utopia. Utopia com gosto e dever freireano, de possibilidade, de sonho, com carga afetiva, palavra-ação, cheia de boniteza, carregada de inquietude[9]. Suscita a partilha da leitura de realizada, do respeito ao ambiente, às linguagens, aos jeitos, às cores e formas de compreender, pesquisar, interpretar suas possibilidades. Não é mais possível admitir a falta de sensibilidade como o meio, com as origens e com as culturas de nossas crianças, de nossos adolescentes, de nossos adultos e adultas em processo de aprender e ensinar. Suscitar, ainda, o registro das imagens, das falas, das impressões dos protagonistas e das protagonistas da educação. O registro assim se constitui como elemento, como fonte de reflexão na ação e sobre a ação, como alternativa de entrelaçamento da teoria e da prática docente. Suscitar a formação docente na compreensão de sua permanência, constância, substancialidade. Não podemos compactuar com processos entrecortados, desprendidos, distanciados, de nossos anseios, de nossas angústias, sem legitimidade. Potencializar as feituras do cotidiano. Suscitar, sem pretender concluir, mas para continuar a travessia, realimentar a esperança. Sim, realimentarmo-nos de esperança através da alegria do que se faz. Brindar, compartilhar as conquistas, emocionar, provar diálogos sobre os avanços sem esquecer os tropeços, os recuos. Aventurar sem remorsos, sem medo de estarmos vivos e vivas, em plenitude, em busca de reencantamento.

[9] Freire, 2000, p. 15.

Temática

EDUCAÇÃO INFANTIL

A PSICOLOGIA SOCIAL ABRINDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Leandro Haerter
Rejane Rosaria Grecco dos Santos
Rita de Cássia Grecco dos Santos Rinaldi

A educação para a paz foi apresentada e defendida como necessidade principalmente através de Piaget, quando escreveu o artigo "É possível uma educação para a paz?", ressaltando que "é preciso lembrar, no entanto, que a educação é um todo: não poderia haver uma divisória para a inteligência, uma divisória para a moral e uma divisória para a cooperação entre os povos" (1931-1998, p. 60). Em seu artigo sobre a possibilidade de uma educação para a paz, ou educação internacional, conclui:

> Mas, se esta é a finalidade da educação internacional, todo esforço verdadeiro para compreender os outros leva necessariamente a aproximar-se deles. Todo ensino objetivo das relações internacionais prepara os indivíduos para se libertarem da ilusão egocêntrica, na qual permanecem presos enquanto só conhecerem seu próprio meio, e a adquirir essa atitude de reciprocidade, que é o princípio da colaboração pacífica (1934-1998, p. 136).

Na atualidade, em virtude do acirramento de diferentes tipos de violência, há tentativas de diversos campos do conhecimento de contribuir com investigações e intervenções em prol de atitudes mais pacíficas.

Através do viés da Psicologia Social com a proposição da oficina "Construindo a paz desde a infância", desenvolvida numa turma de Educação Infantil, forjou-se uma possibilidade de ir ao encontro de uma nova postura social, sobretudo a partir dos sujeitos infantis, a fim de que se apercebessem como articuladores de uma nova sociedade mais tolerante e solidária e por isso mesmo, mais pacífica. A atividade foi implementada durante o primeiro trimestre letivo de 2005, indicando o interesse e comprometimento das crianças no sentido de se responsabilizarem pelo engendramento de um mundo mais fraterno e pacífico.

O percurso de construção da oficina se deu a partir de uma necessidade, no sentido da elaboração de uma atividade teórico-prática para problematização dos conhecimentos discutidos na disciplina Psicologia do Desenvolvimento Humano I, dentro do Curso de Psicologia da Universidade Católica de Pelotas, tendo como principal objetivo favorecer uma mobilização dos alunos para se conscientizar de que um ambiente de paz pode ser alcançado nas diversas esferas da sociedade, através da mudança individual do ser humano, do seu comportamento perante o próximo e da maneira como ele se coloca em relação aos problemas que o mundo atual enfrenta.

Tendo como público-alvo uma Turma de Educação Infantil, Nível B (5 e 6 anos) da Escola Particular Nossa Senhora da Luz, em Pelotas/RS, a oficina foi desenvolvida em 5 encontros, um a cada semana, quando a partir da leitura dos contos infantis A Galinha Ruiva, Os Três Porquinhos, A Casinha na Floresta, A Pequena Vendedora de Fósforos e João e Maria, os alunos foram questionados acerca das seguintes perguntas: "Já ouviram falar da palavra paz?", "o que é paz?", "para que ela serve?", "quem constrói a paz?" e "como se constrói a paz?".

As respostas dos alunos foram registradas através do recorte e colagem de gravuras que expressaram seu entendimento. As respostas sempre serviram de eixo-norteador para articulação do encontro. Os alunos também procederam à escuta das opiniões uns dos outros, argumentando sobre o que sabiam, incitando assim um diálogo construtor de conhecimento formal e de mundo. Além do registro gráfico das respostas, também foi exibido aos alunos o desenho animado "Fuga das Galinhas", com a exploração das mesmas perguntas.

Embora não seja possível mensurar, percebeu-se a concretude da possibilidade de construção de sujeitos pacíficos e apaziguadores, além da necessidade urgente da articulação de uma cultura de paz, pois as

respostas dos alunos indicaram que nossa sociedade reforça muito mais a cultura da violência, por saberem muito mais sobre guerra e a violência e tão pouco sobre paz.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J.. O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional (C. Berliner, Trans.). IN: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (orgs.). **Jean Piaget: Sobre a Pedagogia.** Textos inéditos (p 59-78). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 a (original publicado em 1931).

PIAGET, J. É possível uma educação para a paz? IN: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (orgs.). **Jean Piaget: Sobre a Pedagogia.** Textos inéditos (p. 131-136). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 b (original publicado em 1934).

DIÁLOGOS COM PROFESSORAS-ALFABETIZADORAS: MITOS, SABERES E PRÁTICAS NO COTIDIANO DA ESCOLA

Cleuza Maria Sobral Dias
Giovana de Paula Fajardo
Janice de Freitas Teixeira
Jorge da Cunha Dutra
Leandro Haerter
Melissa Soares Mendonça
Rita de Cássia Grecco dos Santos Rinaldi
Rejane Rosaria Grecco dos Santos
Sabrina das Neves Barreto

O presente texto versa sobre aspectos da pesquisa "*Cultura Saberes e Práticas no Cotidiano das Classes de Alfabetização*[1]", desenvolvida com as professoras que atuam nas escolas públicas da cidade do Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul. Este estudo vem sendo desenvolvido desde o ano de 2003, com o propósito de conhecer e caracterizar qual o perfil destas profissionais e as experiências vividas por elas com crianças em processo de alfabetização.

A análise dos dados tem indicado para o experimento de uma prática cultural que vem sendo construída no cotidiano das escolas, assim como os mitos e os saberes que constituem a identidade profissional das alfabetizadoras e conseqüentemente de suas práticas educativas. Tais mitos e saberes são pistas que podem orientar a construção de currículos para os cursos de formação, tornando-os mais adequados à realidade vivida no contexto das escolas.

Em outras palavras, é mister uma apropriação por parte do professor dos diferentes códigos culturais de seus alunos, tendo em vista que são eles os balizadores da articulação da tão afamada realidade e significantes primeiros da vida cotidiana dos mesmos, norteando suas práticas, crenças e desejos. Esta apropriação em se tratando de currículo escolar torna-se cada vez mais relevante, considerando que a partir dela, o professor, ciente dos referenciais culturais dos seus alunos, pode, com mais propriedade aproximar o conteúdo programático das necessidades e interesses dos mesmos. Este pensamento é defendido por André, quando diz:

> (...) que existe um saber que vai sendo construído pelos professores com base nas situações concretas encontradas no seu ambiente de trabalho e que estão relacionadas ao tipo de aluno que eles têm, às condições e aos recursos institucionais (1995, p. 81).

O cotidiano da sala de aula dinamiza a construção de saberes pelo professor (Tardif, 2002) e também de rituais que se perpetuam pela cultura escolar, tendo em vista que o encontro de distintos campos epistemológicos favorece a prática da troca e construção coletiva de saberes.

Em relação à alfabetização, é possível constatar a instauração e marcada presença de um cerimonial que parece acompanhar o processo de ensino e aprendizagem da língua materna e que é marcado por um certo sofrimento instalado pelo medo, pela insegurança e pela ansiedade. Passado tal cerimonial, com a superação dessa experiência, professores e alunos ganham certa legitimidade, que lhes dão alguns "privilégios". Aos alunos, o "acesso ao mundo letrado"; e às professoras, o reconhecimento por parte da comunidade, em que o estar-alfabetizadora se institui como ser-alfabetizadora, concedendo-lhe, assim, um certo "status social" (Dias, 2003). Essa situação não deixa de se aproximar daquilo que alguns autores chamam de "rito de

---

[1] Este estudo, coordenado pela Profª Drª Cleuza Maria Sobral Dias, faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa "Cultura, Prática Educativa e Formação de Professores", e conta com apoio financeiro da FAPERGS, através do Auxílio Recém-Doutor, da Bolsa BIC/FAPERGS e PIBIC/FURG.

passagem", ou ainda "rito de legitimação" (Segalen, 2002). Para superar os desafios do cotidiano, as professoras apóiam-se, muitas vezes, na experiência dos seus pares, professores com maior experiência e a partir daí, delas vão construindo seus saberes e suas práticas.

Nesse contexto, a opção pelo trabalho em classes de alfabetização é fator relevante na superação dos conflitos e na construção dos saberes. Para as professoras que ingressam nessas classes por opção própria, as situações de conflito não parecem ser "traumáticas", pois tais professoras já carregam em seus percursos alguns elementos identitários que constituem o ser-alfabetizadora. De outra forma, para as professoras que foram levadas a assumir esse desafio da alfabetização por condições impostas pelas escolas, esse processo é "difícil" e extremamente angustiante em razão do "mito" da responsabilidade pela alfabetização dos alunos e, conseqüentemente, pela mudança da realidade brasileira no que se refere aos índices do analfabetismo (Dias, 2003).

Com o intuito de desvendar estas tramas do cotidiano das classes de alfabetização é que estamos realizando a referida pesquisa, desenvolvida em duas etapas. A primeira, em fase final, tem como objetivo conhecer o perfil das professoras-alfabetizadoras atuantes na rede pública da cidade do Rio Grande, através de um questionário aberto com questões voltadas à formação, tempo de atuação no magistério, opção pelo trabalho nas classes de alfabetização, participação em processos de formação continuada, entre outros. A segunda etapa, constitui-se em compreender os saberes construídos por estas profissionais nas primeiras experiências com classes de alfabetização, a partir da narrativa de suas trajetórias. Cabe salientar que a pesquisa narrativa é, ao mesmo tempo, metodologia e processo de formação, pois ao narrar suas experiências as professoras não só fornecem a matéria para conhecimento, mas produzem conhecimento de si e para si (Couceiro, 1997).

Os currículos implementados nos espaços de formação dos educadores precisam ser revisitados e enriquecidos pelas narrativas de professores. Estes currículos necessitam ser (re)estruturados no sentido em que aponta Nóvoa:

> É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (1995, p. 28).

O conhecimento do caminho que o professor faz para chegar aos saberes da docência é fundamental para revelar pistas sobre como formar professores, tanto em nível de formação inicial, quanto nos projetos de formação continuada propostos pelas políticas públicas educacionais, bem como para contribuir na criação de alternativas que apontem novas saídas para a crise atual do ensino. Decorre daí nosso interesse em conhecer as professoras-alfabetizadoras, seus mitos, seus saberes e suas práticas, bem como seus sentimentos em relação ao processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de Professores, Prática Educativa, Cultura Escolar, Alfabetização

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

COUCEIRO, Maria de Loreto. Especificidades das abordagens biográficas em ciências da educação. IN: ESTRELA, Albano; FERREIRA, José (orgs.). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Ciências da Educação/ Méthodes et Techniques de Recherche Scientifique en Education.* (Actas do VII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE). Lisboa, AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1997, p. 263-270.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. *Processo Identitário da Professora-Alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos.* Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

NÓVOA, António. Formação de professores profissão docente. IN: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33(a).

SEGALEN, Martine. *Ritos e rituais contemporâneos.* Rio de Janeiro: FGV, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

Temática

SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PERCURSOS NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS DO ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS

Rita de Cássia Grecco dos Santos Rinaldi
Cleuza Maria Sobral Dias
Silvana Maria Bellé Zasso
Alexandre Cougo de Cougo
Fernanda Mattos Opazo
Giovana de Paula Fajardo
Janice de Freitas Teixeira
Jorge da Cunha Dutra
Jussara Botelho Franco
Leandro Haerter
Melissa Soares Mendonça
Sabrina das Neves Barreto

Que o enorme contingente de analfabetos no Brasil é expressivo, não se trata de nenhuma novidade, no entanto, um aspecto que chama muito a atenção são os rótulos e estereótipos atribuídos a essas pessoas, tendo em vista a pecha do preconceito e a marca da intolerância, valores muito presentes em sociedades ocidentais como a nossa. E no caso do analfabeto adulto, configura-se como alguém que objetivamente vive numa prisão sem muros, dado os espaços e as inúmeras oportunidades sociais que lhes são negadas, pois no mundo do registro escrito e mais recentemente da imagem, a leitura da palavra é fundamental para garantir não somente uma adaptação ao mundo, mas uma efetiva intervenção nesse mundo, nos mais distintos espaços e relações.

> Ignorante, incapaz, cego, dependente, portador de uma doença grave, que precisa ser extirpada. Criança que precisa da ajuda de alguém para tirá-la das trevas. Alguém que precisa de carta de alforria, porque vive em uma espécie de escravidão. Quantas vezes não nos deparamos, hoje, no nosso cotidiano – na mídia, nos programas oficiais, no discurso político, nas conversas banais, na prática pedagógica –, com esse tipo de representação sobre o analfabeto? Quantas vezes não associamos, direta e mecanicamente, a alfabetização aos progressos pessoal e social? (Soares e Galvão, 2005, p. 257).

Assumir um compromisso com a complexidade que envolve o universo da Educação de Jovens e Adultos, em especial, no que se refere à alfabetização e ao letramento de um grupo historicamente excluído e, conseqüentemente, com a formação dos professores alfabetizadores, é um propósito que emerge da trajetória profissional da equipe de professores, alunos e colaboradores do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos - NEEJA da Fundação Universidade Federal do Rio Grande e articula o Programa de Educação de Jovens e Adultos "Formando educadores e letrando jovens e adultos para o exercício da cidadania", financiado pelo PROEXT-SESu/MEC de 2004.

Pensamos a universidade como um importante centro de produção de conhecimento que precisa, cada vez mais, tornar-se sensível aos problemas sociais da comunidade. E através deste Núcleo, a instituição se compromete com uma parcela significativa da população brasileira que não teve acesso ou que foi excluída do processo de escolarização, ao socializar e produzir conhecimentos nesta modalidade de ensino.

O referido Programa integra ações de alfabetização e cursos de extensão que têm por objetivo a implementação de ações voltadas à EJA, buscando atender suas necessidades de formação e qualificação. A proposta de formação considera os percursos de construção dos saberes profissionais do alfabetizador como princípios fundantes e articuladores das práticas pedagógicas. São esses saberes que diferenciam o modo de pensar e agir de cada professor, pois estão subjacentes a suas concepções de alfabetização, de ensinar e de aprender.

Sendo assim, é necessário um grande esforço no sentido de possibilitar a reflexão sobre conceitos e crenças relacionadas a este tema, realizando discussões sobre o papel do educador, a função social da leitura/escrita e o compromisso do poder público com a alfabetização para a construção de uma prática que tenha a contextualização como pressuposto, que respeite as características sociais, culturais, de idade, gênero, etc.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Trajetória

REFERÊNCIAS

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil.* Vol. III - Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 257-277.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS QUINTAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL PERMEADO PELAS INTER-RELAÇÕES AFETIVAS E COGNITIVAS PROFESSOR-ALUNO

Celeida Belchior Garcia Cintra Pinto
Distrito Federal/Brasil

A presente pesquisa buscou analisar o processo de construção do conhecimento permeado pelas relações cognitivas e afetivas professor-aluno e suas conseqüências no sucesso do processo ensino-aprendizagem, por meio de um estudo de caso, envolvendo alunos e professores de três turmas de quinta série do Ensino Fundamental de uma Escola Particular de Brasília, em 2001.

Teve como objetivo entender como se efetivam as inter-relações no processo ensino-aprendizagem, no cotidiano da quinta série do Ensino Fundamental e desvendar o que está na base dessa atuação, na busca de meios para se adequar o processo de ensinar e aprender, a escola e o professor, à realidade de sua clientela, de forma a tornar-se possível o cumprimento dos objetivos da educação, garantindo assim, o sucesso educacional. Objetivou-se, também, apreender como a prática pedagógica se desenvolve, na transição da quarta para a quinta série, procurando analisar as características cognitivas e afetivas presentes nas relações professor-aluno.

A pesquisa fundamentou-se no referencial teórico de Jean Piaget, que por meio de estudos experimentais com crianças, descreveu em sua Epistemologia Genética, a construção do conhecimento como um processo que se reconstrói em diferentes níveis.

Procurando entender as inter-relações professor-aluno, permeadas pelos aspectos afetivos e cognitivos, no processo de aprendizagem e construção do conhecimento, o estudo foi embasado em autores como Wadsworth, Meirieu, Delors, Coll, Palácios e outros. Objetivando entender o papel das inter-relações professor-aluno, que permeiam a prática pedagógica na quinta série e os fatores que levam à superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem, buscou-se um eixo político-filosófico, em Libâneo e outro, psicológico-interacionista, em Mizukami.

Nos resultados constatou-se o desconhecimento das características de desenvolvimento cognitivo e afetivo do adolescente e das dificuldades decorrentes do processo de ruptura e descontinuidade entre a quarta e a quinta série, com fragmentação entre os componentes curriculares decorrentes da seriação de professores. Verificou-se também, que muitos dos problemas que nortearam a realização da pesquisa não eram alheios aos professores que, conscientes das dificuldades de aprendizagem, falta de motivação e desinteresse de um número significativo de alunos, privilegiavam mais os aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos, com uma proposta tradicional de ensino, centrada no professor, com aulas monótonas e supervalorização do livro didático.

A relação professor-aluno era vertical, com ênfase no trabalho individual, não estimulando a participação e o envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem, predominando a relação de controle e dominação por parte dos professores, embora não ignorassem as dificuldades de aprendizagem dos discentes.

Na conclusão evidenciou-se a necessidade de se repensar o trabalho didático, orientando-o por uma prática pedagógica significativa, permeada por novas interações no plano afetivo e cognitivo, comprometida com o desenvolvimento do aluno de quinta série do Ensino Fundamental. Recomendou-se o envolvimento de toda a equipe escolar, principalmente dos Gestores, dedicando atenção especial à orientação do professor e demais elementos envolvidos no processo educacional, reavaliando suas funções e compromissos e oportunizando sua formação e qualificação profissional, com vistas a favorecer o desenvolvimento harmonioso do educando e o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Temática

SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS E O ENSINO

Roque Ismael da Costa Güllich
Cristina Pansera-de-Araújo
Mára Lisiane Tissot Squali-Hussalini

Desde 1938 a educação brasileira conta com a distribuição gratuita de livros didáticos. Nestes anos todos os livros mudaram sua composição, forma e conteúdo, principalmente a partir de 1991 com as avaliações do MEC – Programa Nacional do Livro Didático. Por outro lado é fato que a distribuição gratuita preconizou e favoreceu para que o Livro Didático se tornasse uma ferramenta mais utilizada pelos professores de todo o Brasil para o planejamento e aplicação de suas aulas. Tido como o centro da classe, pelas críticas já conhecidas da área é indispensável que se coloque em xeque seu papel na escola. Para tanto utilizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental, na qual através de análise temática de conteúdo foram analisados Livros Didáticos de séries iniciais, sobre Ciências Naturais, utilizados por escolas públicas da região Noroeste do Rio Grande do Sul nos anos de 2004 e 2005. Da análise emergiram as seguintes categorias: Generalizações; Analogias Incorretas; Ciência Reproducionista; Princípio da Simplificação; Ilustrações Científicas Descontextualizadas; Discriminações sociais, de gênero; Ideologias; Sobreposição de Áreas; Visão Antropocêntrica de Ciência. Outro aspecto que cabe ressaltar é que os conteúdos de ciências destes livros, em especial os de botânica contém erros e defasagens conceituais e didáticas sérios que comprometem a aprendizagem/formação inicial dos sujeitos para toda sua vida cotidiana e escolar. O livro e a escola de ci½ncias passam a formar viseiras nos alunos em trocar de possibilitar a estes enxergar/interpretar/compreender o mundo com os olhos da ciência – objetivo mestre desta área. Importante ressaltar que o Livro é para muitos alunos e famílias de baixa renda a única ou uma das poucas formas de acesso à ciência que estes terão, o que torna tão necessário críticas sérias e ações de melhoria na qualidade conceitual e estrutural das obras didáticas do PNLD.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE GIRUÁ-RS

Katiussa do Amaral Grosse
Roque Ismael da Costa Güllich
Heidi Selent
Solange Terezinha Rockenbach
Marilaine F. Da C. G. Tolomini
Joseana Stecca Farezim

Bons professores têm uma boa cultura acadêmica e transmitem com segurança e eloqüência as informações em sala de aula. Os professores fascinantes ultrapassam essa meta. Eles procuram conhecer o funcionamento da mente dos alunos para educar melhor. Neste sentido a Prefeitura Municipal de Girua - RS, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Departamento de Educação Científica e Tecnológica proporciona aos professores da rede pública municipal, encontros quinzenais para aprimoramento e trocas de experiências referentes ao ensino e aprendizagem, na intenção de estar formando jovens pesquisadores com instinto de investigação. O mestre é um observador inteligente e um inovador constante, ajudando seus alunos gradualmente, criando uma relação de respeito mútuo entre professor e aluno e promovendo qualidade de pensamentos necessários a educação. Os professores de matemática, fisica, química e biologia são pessoas capazes de conduzir seus alunos numa viagem sem sair do lugar. A partir da troca de conhecimentos tornam-se criadores e formadores de opinião, educando seus alunos para uma profissão e para a vida, tornando-se profissionais revolucionários, capazes de reconstruir a educação e a sociedade, enfim seu meio. Nestas trocas de experiências, tanto educadores como educandos tornam-se mediadores do ensino educar pela pesquisa, onde envolvem sujeitos, alunos e professores.

Temática

ENSINO MÉDIO

GESTÃO EDUCACIONAL PARTICIPATIVA: UM ESTUDO DE SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DOS GESTORES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA

Evandro Cruz do Livramento

Este artigo introduz um viés de transformação da realidade da gestão pública educacional participativa e dos parâmetros que alicerçam seu processo educativo, em nível de consciência administrativo-pedagógica dos dirigentes das escolas estaduais de Ensino Médio da Bahia. Ele destaca, também, a interferência da política sócio-econômica imposta aos países latino-americanos, que modifica o cenário educacional brasileiro. O objetivo é explicitar as implicações da gestão educacional participativa, no desenvolvimento da consciência dos dirigentes, no Ensino Médio, analisando o modelo de gestão e as relações com o projeto político pedagógico.

A consciência é percebida como valor de inferência positiva dentro do ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVES: *Educação*, *Gestão pública participativa*, *Ensino médio*, *Consciência* e *Projeto político-pedagógico*.

A gestão da escola pública passa, hodiernamente, por um processo de transformação extenso e dinâmico, no qual se observa uma construção ideológica de deslegitimação de valores humanos, em consonância à ascensão da desintegração de princípios éticos inerentes à consciência educacional coerente e multidimensional.

O gestor, na visão pós-moderna de atuação sobre uma organização educacional, fica restrito ao aspecto funcional dos conceitos arraigados aos fatores desumanos do aumento da produtividade, no intento de trazer progressos, desenvolvimento e resultados. O foco nesse último retira da gestão a habilidade de descobrir a importância significativa do processo da educação, do fazer criativo e do galgar possibilidades.

Na verdade, como sobrevida da educação/gestão pública, há uma mínima função inábil de alcançar objetivos estéreis, alimentados por uma índole economicista e não dialética. Ademais, as políticas internacionais revelam esse caráter regulador, na esperança de extasiar os mais sombrios e inatingíveis lugares, com a promessa da emergência global cheia de falsos atalhos.

A luta pela democratização da educação básica, no Brasil, principalmente, a partir dos anos 70, trouxe uma noção de participação mais efetiva da sociedade nas bases da construção de uma educação equânime e mais voltada para o desenvolvimento dos sujeitos no processo educativo.

A gestão participativa, no Ensino Médio, condensou a discussão sobre um repensar nos preceitos tayloristas e fordistas inseridos na educação, desde o início do século XX. Intensificou, também, a subversão ao modelo marxista de participação – que traz, em seu cerne, uma estática evolução obediente a um processo de seqüência rígida. Em verdade, não há o desenvolvimento da autonomia, se não houver, ainda, a conscientização daqueles que dimensionam o trabalho escolar em participar dos processos escolares.

A mutação no processo de visualização da realidade propõe uma nova e/ou diferenciada formação para o profissional que assume a postura de gerir uma escola. É importante que haja a tomada de consciência do gestor, em relação ao espaço que ele ocupa e à missão que ele desenvolve.

O desenvolvimento da consciência requer, em seu cerne, a apropriação da identidade coletiva e de seu significado individual. Ainda é composto por uma reavaliação de valores e conceitos, na intenção de modificar a realidade circundante e propor à organização educacional algo sedimentado em análises conjuntas e participativas, sem nunca se distanciar do indivíduo. É a gestão participativa. É a perspectiva de autoregulação na alma da instituição. É a proposta de respeitar o ambiente vivo – a escola – e cuidar de sua mais rica dádiva: a consciência organizacional, a partir da consciência individual.

O modelo de gestão da educação baiana, nos últimos anos é um padrão normatizado pelas grandes agências mundiais como UNESCO, UNICEF, BID, BIRD e FMI. A educação local, notadamente, vem sendo tangenciada pelos números e pelas planilhas estatísticas dessas agências. É um processo que desmoraliza a escola pública baiana e retira de seus gestores a potencialidade de rever métodos e implementar ações que vislumbrem uma transformação estrutural e ideológica da escola pública estadual baiana.

Na Bahia, assim como em todo o Brasil, detecta-se a educação como uma ferramenta de distorções democráticas e de mascaramento da participação do indivíduo em seu processo de aprendizagem e de luta por justiça social. O índice de reprovação escolar é cada vez menor, no entanto o índice de exclusão no mercado de trabalho é bem maior; pela deficiência do desenvolvimento intelectual do indivíduo e pela insipiência de valores obtidos durante a fase escolar (inclusive em nível superior).

A questão da consciência, na educação baiana, perpassa pelo fato de não haver a habilidade de aliar o processo educativo àquilo que lhe é pertinente, em termos concretos de vivência social e de cultura integral.

A gestão educativa da escola pública estadual baiana não pode dever sua própria expressão nem seu próprio direito de reconstrução e de reavaliação político-pedagógica. É necessária a redefinição da influência dos modelos, visto que a implementação dos padrões não tem se mostrado eficaz nem eficiente na articulação de uma nova perspectiva da organização educacional pública, suscitando um currículo apartado de realidade e, também, uma identidade apagada pela ação da submissão.

A gestão participativa não é uma solução e sim uma necessidade emergente, que torna incoerente a atitude vil de desleixo e de acomodação de alguns elementos da comunidade escolar. A reflexão sobre a gestão democrática, na Bahia e no Brasil, torna possível a reformulação de políticas nacionais para o Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo. Cortez, 2000, p. 147-176.

BUENO, Maria Sylvia Simões. *Políticas atuais para o ensino médio.* Campinas – SP. Papirus, 2000.

CAMINI, Lúcia (coord.) e outros. *Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios.* Petrópolis-RJ. Vozes. 2001.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação.* 12ª Petrópolis-RJ. Vozes. 2002.

FERREIRA, Naura Carrapeto. O pedagógico: foco central da gestão escolar. In: *Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal – Gestão Escolar*. Salvador. UFBa. Outubro/2003.

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

PORTELA, Adélia Luiza e ATTA, Dilza Maria Andrade. A gestão da educação escolar hoje: o desafio pedagógico. In: *Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal – Gestão Escolar.* Salvador, UFBa. Outubro/2003.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.* 8ª ed. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2003.

Temática

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

UNA NUEVA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE PROFESORES: LOS DESAFÍOS DE LAS TICS

Marina Graziela Feldmann
Neide de Aquino Noffs
Maria Angela Barbato Carneiro

El objetivo fue observar en los docentes de la *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)* que participaron en el Programa PEC- Formación Universitaria en convenio con la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (SEE), cuáles son los desafíos teóricos y metodológicos encontrados en el espacio de las video-conferencias.

La investigación utilizó la **metodología** cualitativa, en la modalidad de estudio de caso, con una duración de seis meses y fue realizada con 20 docentes de la Facultad de Educación de la PUC/SP, de diferentes áreas de actuación que dieron video-conferencias durante el programa PEC-Formación Universitaria (PEC).

La investigación contó con dos etapas: la observación de las video-conferencias y una entrevista de los video-conferencistas tras la realización del trabajo.

Se concluyó que los docentes tuvieron dificultades en interactuar por no dominar los medios, y que en general las relaciones acabaron dándose más por cuestiones técnicas que por motivos pedagógicos. En realidad, los docentes estaban más preocupados de la utilización de las tecnologías de información y comunicación que del proceso de enseñanza-aprendizaje.

AS FERRAMENTAS DO ENSINO À DISTÂNCIA AUXILIANDO O PROCESSO EDUCATIVO PRESENCIAL

Valmir Heckler
Mário Luiz Santos Evangelista

Alguns educadores defendem que nas instituições de ensino, o ensino tradicional e o modelo clássico de sala de aula não atingem suficientemente as necessidades e os novos desafios impostos pela sociedade atual. As novas tecnologias na educação possibilitam o elo de ligação entre as aulas presenciais e virtuais, principalmente com a utilização da *Internet*, como veículo de transporte de informações e o computador possibilita a aproximação dos ambientes de aprendizagens, como ferramentas a serviço da produção de conhecimentos. Os objetivos deste artigo são: propor uma discussão em torno da entrada das novas tecnologias e avaliar o uso das ferramentas de ensino a distância - EaD, em particular o TelEduc[29], no curso de Administração da Sociedade Educacional Três de Maio. A metodologia adotada divide-se em pesquisa bibliográfica e pesquisa questionário. Através desse trabalho, comprovou-se que 62% dos alunos aprendeu os conteúdos desenvolvidos, compreendendo a mecânica do EaD e mostrando-se dispostos a maior participação nas aulas. O ambiente TelEduc é um potencial a ser explorado, como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Com esse trabalho fica comprovada a importância do sistema TelEduc como ferramenta de apoio ao ensino à distância e também presencial nos cursos de Graduação e Pós-graduação na Sociedade Educacional Três de Maio, sendo sugerida a inclusão desse sistema nos demais cursos da instituição.

REFERÊNCIAIS

ALVES, João Roberto Moreira. *Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem.* Artigo disponível em: < http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm >. Acesso em Abril de 2005.

EYNG, A. M. Projeto político pedagógico: planejamento e gestão da escola. *Revista Educação em Movimento.* Curitiba, v. 1, n. 2, p. 56-69, maio/ago. 2002.

FERRAMENTAS de EaD. Disponível em: http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm > . Acesso em Abril de 2005.

Home Page do TelEduc (Nied e IC/Unicamp). Disponível no endereço: http://teleduc.nied.unicamp.br

LITTO, F. M. *Repensando a Educação em Função de Mudanças Sociais e Tecnológicas e o Advento das Novas Formas de Comunicação.* 3º Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. 1996. Disponível em: < http://lsm.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=35#32>. Acesso em: 15 jun. 2003.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHERENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas: Papirus, 2000.

VALENTE, J. A. Os diferentes usos do computador na educação. In: VALENTE, J.A. *Computadores e conhecimento: repensando a Educação.* Campinas: UNICAMP, p. 1-23, 1993.

PAAS, L. C. *A integração da abordagem colaborativista à tecnologia Internet para a aprendizagem individual e organizacional no PPGEP.* Dissertação de Mestrado, UFSC/PPGEP, Florianópolis, 1999. Disponível em: < http://www.eps.ufsc.br/disserta99/leslie/index.html>. Acesso em: 15 jun. 2003.

PETITTO, S. *Projetos de trabalho em informática: desenvolvendo competências*. Campinas: Papirus, 2003.

Temática

ENSINO SUPERIOR

CONSTRUINDO SABERES E REPENSANDO PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG

Rita de Cássia Grecco dos Santos Rinaldi
Leandro Haerter

A preocupação com os saberes profissionais sobre o ensino não é nova: Shön (1992), Tardif (2000), Contreras (1997), Marcelo (1998), Gauthier (1998), Pacca e Villani (2000); no entanto, "(...) mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos" (Gauthier, 1998). Saber para Tardif (2000) engloba os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, ou o saber-fazer e saber-ser.

Especificar esses saberes envolve um movimento das pesquisas sobre o ensino a fim de determinar um repertório de conhecimentos específicos à profissão docente, que se constitui do conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e atitudes que um professor necessita para realizar seu trabalho num contexto de ensino. A relação dos saberes docentes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, sua prática integra diferentes saberes, saber docente como um saber plural.

Nesse sentido, o espaço acadêmico urge pelo desenvolvimento de uma postura cada vez mais séria e intencionalizada do aluno com seu próprio processo de formação, tendo em vista os diferentes campos epistemológicos articuladores desse processo e a reconhecida necessidade de expansão e relação desses saberes em outros cenários, além do restrito tempo em que permanecemos no espaço escolar que, embora fundamental para o fomento das discussões tem suas objetivas limitações, entre elas o fato de não ser o único cenário em que engendramos nossas ações.

Em se tratando do caso específico, formação de professores no Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG, portanto, da constituição de sua docência, encontramos na concepção sócio-antropológica de educação a principal orientação no entendimento da valorização do conhecimento, da trajetória e da cultura dos alunos, enquanto variáveis fundamentais na construção do seu saber/fazer docente.

> Levar em conta a realidade do educando, significa (re)conhecê-la enquanto uma produção cultural, situada e contextualizada. O que implica superação na perspectiva de que as representações e experiências dos educandos – seu capital cultural (...). A realidade do educando, suas experiências e representações, seus interesses e necessidades, bem como da comunidade na qual está inserido, são, portanto, a nossa matéria-prima para a mediação e o processamento pedagógico (Mello, 2005, p. 26).

Dessa forma, a proposta de capacitação e formação de educadores de jovens e adultos – especialmente voltada para as Ciências Sociais – tem na concepção de Educação Popular de Paulo Freire seu principal referencial teórico-metodológico, além de considerar a própria historicidade dessa modalidade tão fortemente marcada pelo descaso e preconceito, tanto em relação aos alunos quanto aos professores:

> No presente, muito do que pensamos e fazemos traz as marcas de histórias narradas, reconstruídas e repetidas. Nossas concepções acerca do analfabeto, da alfabetização, do analfabetismo, do alfabetizador estão inscritas nessa rede de discursos que foram elaborados e disseminados ao longo da nossa história. (...) (Soares e Galvão, 2005, p. 257).

O referido descaso e preconceito é indicador tanto de uma recorrente descontinuidade de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, quanto de um limitado universo de espaços de

formação de educadores, tanto do ponto de vista inicial quanto de educação continuada, forjando por muitas vezes um saber/fazer muito mais fruto da "boa vontade" do que propriamente alicerçado em uma intencionalidade específica relacionada a uma formação docente.

Percebemos assim que um dos principais desafios constituídos na Educação de Jovens e Adultos diz respeito à construção de novos saberes e o repensar práticas que possam conduzir a uma docência orientada para a valorização dos sujeitos e o reconhecimento de que a construção do conhecimento pode ocorrer em distintas ambiências, independente de tempos e espaços, pilar fundamental de uma orientação freireana.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. *La autonomia del profesorado.* Madrid: Morata, 1997.

GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Ed. Inijuí, 1998.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação* (ANPED). Nº 9, set/out/nov/dez, 1998.

MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: Da Intenção ao Gesto.* Porto Alegre: Ísis, 2005.

PACCA, J. L. A; VILLANI, A. La competencia dialógica del professor de ciencias en Brasil. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (1), 95-104, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III - Século XX.* Petrópolis: Vozes, 2005, p. 257-277.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação* **(ANPED)**. Nº 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Patrícia Fraga Rocha Rabelo

A Avaliação Institucional vem ocupando grande destaque na educação brasileira e iniciando-se na Educação Superior a Distância. A presente pesquisa tem como objetivo, avaliar o Ensino Superior a Distância no Brasil, história, teorias e perspectivas futuras, investigando a partir do contexto internacional nos últimos anos. Através da pesquisa participante, com ênfase qualitativa, procura-se identificar a realidade da Educação Superior brasileira, suas carências, os anseios e sonhos da comunidade e traçar possibilidades para o futuro da Educação a Distância no país. Pretende-se construir um modelo de Avaliação Institucional nesse nível e modalidade de ensino, que contribua para o desenvolvimento da EAD no Ensino Superior, atendendo às expectativas da comunidade e melhorando a qualidade da educação no país.

ENSINO SUPERIOR DE ENFERMAGEM: SABERES DOCENTES E METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM

Graciele Rejane Ledur
Roque Ismael da Costa Güllich
Gilberto Souto Caramão

A formação dos docentes de Enfermagem exige um enfoque cada vez mais pedagógico na sua prática educativa, facilitando a interação entre as diversas áreas do saber e os sujeitos envolvidos no ensino. Nesse sentido, objetivou-se analisar o Ensino Superior de Enfermagem na perspectiva dos professores, mas especificamente os saberes docentes considerados necessários e as metodologias de ensino utilizadas. Utilizou-se como método a pesquisa qualitativa, através de questionários abertos individuais, seguidos de análise temática de conteúdo. A amostra da pesquisa foi composta por docentes de um Curso de Bacharelado em Enfermagem em uma Instituição de Ensino Superior de um município da região Noroeste do Rio Grande do Sul, Brasil. Através dos relatos apresentados pelos docentes entrevistados, percebe-se que a formação pedagógica no ensino de Enfermagem é vista como importante na prática da docência e que há uma preocupação na elaboração e diversificação das metodologias de ensino. Da mesma forma, nota-se uma diversidade de saberes docentes considerados necessários na Enfermagem, como conhecimento específico da área de atuação, didática e experiência docente.

A GLOBALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO

Angelita Luisa da Costa Güllich Scherer
Helena Callai e Paulo Zarth
Roque Ismael da Costa Güllich

A globalização é um processo de ordem econômica social e ideológica que modifica as relações em escala mundial. O mundo em que vivemos está globalizado pela velocidade com que as informações são transferidas e pela forma como as informações se interconectam. As influencias globais se transmitem pela rede e a rapidez e fluidez com que isso ocorre faz com que o mundo se modifique constantemente. A sociedade, a educação e por conseqüência o mundo do trabalho são os maiores limites em que se enxergam este processo chamado globalização. O regramento social ditado pelos aspectos globais faz com que a educação produza a formação de profissionais voltados, via de regra, ao mundo global. plugados, conectados, os sujeitos cada vez menos se encontram e cada vez mais produzem trabalho e produtos para satisfação prazer e consumo. As adaptações necessárias ao mundo globalizado são cada vez mais complexas e exigem que os profissionais, professores de Administração busquem constante atualização através da reflexão-ação de suas práticas. Assim a globalização dita regras que envolve a sociedade pelo desejo de consumo, essencialmente através da mídia. A sua frente propostas que vem ao encontro do capitalismo, e posições no mercado global. A mídia torna-se cada vez mais um instrumento de globalização e de transmissão desta ordem de pensamento. Desta forma, a formação dos professores de Administração deve ser continuada no sentido de estar conectada constantemente aos espaços do mercado de trabalho onde se possam interpretar ações do mercado global de forma a contribuir a ação reflexiva da prática dos sujeitos que interagem na sociedade.Desta forma saber interpretar o processo de conhecer-na-ação o ensino dos professores de Administração no mundo global por meio da reflexão-na-ação pode ao mesmo tempo refletir sobre o ato de ensinar com relação a teoria e a prática , como sendo importante meio de interpretações para construir espaços de formação continuada desses professores. Pois a formação continuada cria espaços de encontro entre professores onde a reflexão de suas ações contribuem para suas práticas que são embasadas nas teorias. Assim os professores dedicam tempo para conhecerem suas ações e construirem novos conhecimentos que venham contribuir a reflexão-na-ação do global no ensino de Administração. Estamos inseridos no mundo como globalizantes, mas podemos enxergar o mundo globalizado com olhares construtivos. Podemos começar pelo espaço local no nosso ambiente universitário de pesquisa fazendo interpretações e questionamentos onde oportunizamos espaços de discussão em grupo Olhares estes que possam construir uma outra percepção do mundo ao qual se habita, onde as informações possam de fato estar conectadas para todos e o acesso possa ser de fato a todos.

A FOMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

Angelita Luiza Güllich Scherer
Roque Ismael da Costa Güllich
Rio Grande do Sul/Brasil

O termo "Administração" sofreu muitas ampliações em seu entendimento e os administradores em todos os níveis das empresas, sejam eles gerentes de departamentos, chefes ou ainda supervisores de seção passaram a representar uma figura indispensável nas organizações humanas nos últimos tempos. Por isso, a formação dos formadores desses administradores exige, hoje um enfoque pedagógico para que haja a interação entre as diversas áreas do saber em que irão atuar. Buscando analisar a formação de professor do Ensino Superior de Administração com relação à importância da formação pedagógica, utilizamos a pesquisa qualitativa como método de investigação, pelo qual procuramos traduzir dados obtidos através de coletas do campo em análise. As entrevistas são do tipo questionários abertos individuais, e foram aplicados com os professores do curso de Administração em uma instituição. Num primeiro momento, investigou-se através de pesquisa documental, a história da administração bem como a análise dos Curriculum Vitae dos professores do curso em questão. A partir das preocupações apresentadas percebemos ser de suma importância a formação pedagógica dos administradores. Os cursos de Administração necessitam buscar a compreensão das teorias e relacioná-las com a prática real do mercado. Para tanto, a relação teoria – prática necessita ser avaliada a cada nova mudança que ocorre na sociedade. A história administrativa revela várias adaptações, conforme foram surgindo os problemas e, assim, os educadores do Curso de Administração, necessitam construir um projeto pedagógico que coincida com os fatos da realidade e da comunidade empresarial, superando o enfoque meramente tecnicista.

Temática

EDUCAÇÃO ESPECIAL

CLASSE HOSPITALAR: GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO

Cleide Maria Fratantonio Perini

Com a "Declaração Universal dos Direitos Humanos", adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas há mais de meio século, a educação passou a se constituir um "direito de todas as pessoas". No Brasil, esse direito é uma garantia constitucional e reconhecido como dever do Estado e da família.

Apesar dos esforços realizados por muitos países, no que diz respeito ao efetivo gozo desse direito, o quadro mundial que se apresentava ainda era bastante sombrio, no início dos anos noventa: mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário; quase um bilhão de adultos analfabetos, e o problema do analfabetismo funcional, bastante significativo para os países industrializados ou em desenvolvimento.

Em uma conferência mundial realizada em Joimtien, na Tailândia, em março de 1990, foi aprovada a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", e estabelecido um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Em junho de 1994, em Salamanca, Espanha, o compromisso para com a Educação para Todos foi reiterado por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais; foi também reconhecida a necessidade e urgência de se providenciar educação especial para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino, garantindo a cada um a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são únicas.

No Brasil, a educação especial entendida como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, encontra-se legalmente garantida, desde a educação infantil. Sua oferta em classes ou escolas especiais, sempre que as condições do aluno não possibilitar seu atendimento em classes comuns do ensino regular, é uma das diretrizes da educação nacional. Incluídas nessa situação estão as crianças e adolescentes impossibilitados de freqüentar as aulas em decorrência de tratamento de saúde que implique em internação hospitalar, algumas vezes por período prolongado, e em outras, pelas internações ocorrerem com acentuada freqüência ou, ainda, em decorrência de tratamento ambulatorial. O atendimento educacional hospitalar mereceu atenção específica do Conselho Nacional de Educação, quando do estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, em setembro de 2001.

A possibilidade de criação de classes escolares em hospitais deve ser vista como uma demonstração do reconhecimento formal de que crianças hospitalizadas, independentemente do período de permanência, têm necessidades educativas e direitos de cidadania a serem garantidos incluindo, entre eles, o da escolarização. Mesmo tratando-se de uma questão de direito e de justiça social, a escolarização dessas crianças não tem merecido por parte do poder público municipal, estadual ou federal, a atenção necessária. No âmbito das organizações da sociedade civil, é possível perceber uma crescente preocupação com a educação escolar dessas crianças e adolescentes.

Um trabalho que teve início em novembro de 2004, envolvendo especialistas em Educação e profissionais da área da Saúde, culminou com a criação de uma classe escolar, autorizada pela Secretaria de Estadual de Educação, para funcionar junto ao Hospital de Câncer, em Barretos, estado de São Paulo, cuja mantenedora é a Fundação Pio XII. Esse hospital atende a pacientes procedentes de quase todos os estados brasileiros sendo, em 98% dos casos, atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Em 2004 foram atendidos pacientes vindos de 1.045 cidades, de 24 estados brasileiros, num total de 313.343, o que corresponde a 1.800 atendimento/dia. (em média).

A Fundação Pio XII, através do Hospital de Câncer, se propôs a oferecer o ensino fundamental para crianças e adolescentes, durante os períodos de internação ou de tratamento ambulatorial. A proposta pedagógica se sustenta no princípio da flexibilidade e adaptabilidade curricular, de forma a contribuir para a promoção da saúde e melhores condições de retorno ao ensino regular, para continuidade dos estudos ou ingresso no mesmo.

Uma parceria entre três organismos foi estabelecida: Hospital de Câncer, Secretaria Estadual de Educação e Faculdades Integradas Soares de Oliveira – FISO. As adaptações no ambiente físico e a aquisição de mobiliários e equipamentos ficaram sob a responsabilidade da Fundação Pio XII. À Secretaria Estadual de Educação, através da Diretoria de Ensino de Barretos, coube a garantia de um docente selecionado mediante um perfil previamente estabelecido, e referendado pela equipe hospitalar e, também, a vinculação da classe a uma escola da rede publica estadual, para efeitos legais. À FISO coube a garantia de manter um auxiliar de docência, selecionado entre os alunos do Curso de Pedagogia para, sob a orientação da professora da classe, desenvolver atividades curriculares conjuntamente planejadas.

A classe tem seu funcionamento de segunda a sexta- feira, em jornada diária de quatro horas e atendimento individualizado, respeitando-se o estágio de desenvolvimento e as condições físicas e psicológicas de cada aluno; esse atendimento é realizado na sala de aula, no leito ou em outras dependências do hospital.

A professora conta com cinco horas semanais para planejamento e avaliação das atividades educativas, o que realiza em conjunto com a auxiliar de docência. O currículo inclui os componentes da Base Nacional Comum, definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Como resultado do trabalho até então realizado, registra-se um maior interesse dos alunos pela construção do conhecimento, embora não raras vezes, esse interesse fique comprometido pelas condições físicas e psicológicas que ele apresenta em certos momentos. Disso decorre uma preocupação especial com o oferecimento de um ambiente que permita ao aluno adquirir confiança em si mesmo, contribuindo para a elevação de sua auto-estima. Para isso, é fundamental que as relações criança – adulto sejam baseadas no respeito, compreensão, afeto e carinho. O professor exerce um papel de grande importância nesse processo, ao contribuir para que a criança se sinta querida e sinta o ambiente educacional como um lugar agradável, isento de tensões, coações, autoritarismo, mas onde limites são colocados.

A experiência vivida no acompanhamento do processo de autorização para funcionamento e do trabalho pedagógico desenvolvido durante o ano 2005, é possível considerar que o atendimento educacional através da ação integrada dos Sistemas de Saúde e de Educação, é perfeitamente viável e necessário.

A classe hospitalar torna-se mais um recurso para "garantia a todas as pessoas, do direito à educação".

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB 2/2001. Brasília: DOU, 14 de setembro de 2001. Seção 1 E, p.39-40.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.* Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 1996.

_____. *Direitos da criança e do adolescente hospitalizados.* Brasília: DOU, 17 out. 1995. Seção 1, pp 319-320.

_____. *Diretrizes e Bases da educação Nacional.* Lei 9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 1997.

_____. *Estratégias e Orientações para oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares.* Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em http://www.diretoriabarretos.pro.br. Acesso em 1º dez. 2004.

_____. *Plano Nacional de Educação.* Lei 10.172. Brasília: DOU 10.01.2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em http://www.abrelivros.org.br. Acesso em 10 ago. 2005.

_____. *Plano Nacional de Educação – Educação Especial.* Brasília**:** Presidência da República. Disponível em http:// www.portal.mec.gov.br . Acesso em 08 ago. 2005.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Declaração de Salamanca.* Espanha, 1994. Disponível em http:// www.cedipod.org.br. Acesso em 18 out. 2004.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração Mundial sobre Educação para todos.* Tailândia: 1990. Disponível em http://www.unesco..org.br. Acesso em 1º ago. 2005.

FÁVERO, O. *Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados*. Revista Temas sobre o Desenvolvimento. São Paulo, v.7 nº 44, pp. 32-37, mai/jun, 1999.

INTREGAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Anderson Camargo
Paulo Fábio Pereira
Márcia Beatriz da Luz Lopes Dogonski
Roque Ismael da Costa Güllich

Este artigo tem como intenção principal apontar e discutir algumas considerações sócio-culturais acerca das Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais com o intuito de informar e estimular discussões sobre a integração dos Portadores no mercado de trabalho. O direito à igualdade de oportunidades das pessoas portadoras de deficiência depende, necessariamente, de uma conscientização sobre suas necessidades e também sobre os seus direitos, cuja incorporação aos textos legais tem ocorrido progressivamente no âmbito da legislação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O mercado de trabalho pode ser um fator excludente ou integrante dos indivíduos na sociedade, pois é através do trabalho que se busca a dignidade humana. Assim sendo, com base na experiência profissional dos autores e na bibliografia, levanta-se como necessária uma discussão ampliada na academia e na sociedade. Leis, decretos e instituições surgem e ressurgem a cada dia, mas como a sociedade enxerga os seus filhos menos favorecidos pelo mundo do trabalho? Esta é a pergunta chave entorno da qual apresentamos o tema no texto. Buscando informações na evolução histórica sofrida pelo mesmo. Além de alertar para legislação vigente, o texto pede a sociedade uma posição frente a realidade que urge ser melhorada.

Temática

INCLUSÃO ESCOLAR

ATIVIDADES QUE LOGRARAM SUCESSO NO ATENDIMENTO DE ALUNOS ADOLESCENTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DO 3º CICLO DA EMEF JEAN PIAGET

Rosemar Ramos Chiappa Fiori

Esse trabalho vem relatar as atividades desenvolvidas pelo Laboratório de Aprendizagem (LA) que lograram sucesso no trabalho com adolescentes com dificuldades de aprendizagem. O aluno que chega ao LA apresenta: dificuldades de atenção, concentração, organização, defasagens nos fundamentos da matemática, dificuldades de leitura e interpretação e dificuldades nos conteúdos mais sofisticados da matemática por encontrarem-se no estágio de pensamento concreto, quando tais conteúdos supõem um sujeito operador da estrutura abstrata de pensamento. Alguns alunos necessitam de supervisão: revisar-lhes os cadernos, recolher tarefas que não foram feitas e colocá-los a fazê-las. Esses alunos, muitas vezes, têm que cuidar da casa, dos irmãos, mas não tem quem olhe por eles. A supervisão gera um sentimento de que "alguém me cuida" o que aconchega o sujeito e organiza limites. Desafios de lógica, "Senha", " Tangran", " Resta 1", "Cilada" são atividades que favorecem a construção do pensamento reversível, a antecipação de hipóteses, bem como a construção de noções de topologia, relatividade e flexibilidade de pensamento possibilitando o desenvolvimento da estrutura de pensamento abstrato. " Jogo da Vida" e " Banco Imobiliário" trabalham noções de matemática, o jogo simbólico, a leitura oral e a interpretação; o papel do banqueiro deve ser revezado e o professor deve observar seus alunos e a forma como operam, jogam e simbolizam. O LA vem trabalhando com literatura infantil que aborda de forma simples temas profundos. É recomendável para alunos com muita defasagem na interpretação ou resistência a atividades de leitura e interpretação o uso de livros sem texto como " Coração Partido" e "História de amor", entre outros, utilizado-se de interpretação bem dirigida que leve à percepção do detalhe, da sutileza. Alguns livros permitiram um rica exploração de seu conteúdo, a expressão plástica através de diferentes linguagens e a utilização da linguagem virtual; são eles: "Mania de Explicação", " O homem que amava caixas", " Guilherme Augusto Araújo Fernandes", " O Morangolês do Morangolango", entre outros. Atualmente está sendo feito um trabalho baseado no livro " TOC TOC PLIM PLIM" com o objetivo de trabalhar: criatividade, auto-estima e autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

FALCÃO, Adriana. *Mania de Explicação.* São Paulo: Salamandra, 2001
FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada – Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.* Porto Alegre: ARTMED, 1991
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988
GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas – a teoria na prática.* Porto Alegre: ARTMED, 2000
GWINNER, Patrícia. *Coração Partido.* São Paulo: Quinteto Editorial, 1995
HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. *Educação para mudança – Recriando a escola para adolescentes.* Porto Alegre: ARTMED, 2001
KING, Stephen Michael. *O homem que amava caixas.* São Paulo: Brinque Book, 2002
MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente.* Campinas: Papirus, 2004
RENNO, Regina Coeli. *História de Amor.* Belo Horizonte: Lê, 1992
RINALDI, Sônia. *O morangolês do Morangolango.* São Paulo: Paulinas, 2000
VIRGOLIM, Ângela M. Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza; PEREIRA, Mônica Souza Neves. *Toc Toc Plim Plim – Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade.* Campinas: Papirus, 2004

OFICINAS PEDAGÓGICAS

DE MULTIPLICA-*DORES* PARA MULTIPLIC-*AMORES*: UM DESAFIO PARA EDUCADORES E EDUCADORAS QUE ATUAM EM COMUNIDADES RURAIS

Patricia Dantas Vergasta

Esse trabalho apresenta a experiência do Projeto de Desenvolvimento Comunitário da Região do Rio Gavião – Pró-Gavião –, junto a educadores e educadoras de 13 municípios baianos. Esse projeto visa melhorar a qualidade de vida das famílias rurais, investindo na agropecuária, agroindústria, infra-estrutura, organização comunitária e gênero. Para a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, o ensino fundamental é crucial para o desenvolvimento integral do ser humano, podendo formar pessoas cidadãs, críticas e criativas. O Pró-Gavião objetivou capacitar educadores e educadoras para a multiplicação de temas que colaborassem para a melhoria da qualidade de vida. Referenciou-se em Freire e Schurtz e foram realizadas oficinas vivenciais. As crianças incentivaram suas famílias, houve maior aproximação da escola com a comunidade e se criou uma demanda de capacitação contínua. Vivenciou-se a qualidade social da educação, o relacionamento humano e a troca de conhecimentos.

O Projeto de Desenvolvimento Comunitário da Região do Rio Gavião – Pró-Gavião –atua na região semi-árida, no Sudoeste do Estado da Bahia a 800 km de Salvador, atendendo a 13 municípios, que possuem baixo índice de desenvolvimento social e econômico. Tem como objetivo primordial garantir a participação ativa de homens e mulheres no processo de desenvolvimento rural sustentável; possui como princípio básico a valorização de mulheres e homens, enquanto cidadãos e cidadãs, e a quebra de valores pré-concebidos, além do fortalecimento desses sujeitos históricos. Apresentar-se-á, nesse trabalho, a experiência junto a educadores e educadoras para a multiplicação de temas que colaborassem para a melhoria da qualidade da vida do público-alvo do Projeto. Trata-se de uma intervenção pontual, que teve início com o Programa de Sensibilização de Professores para uma Educação não Discriminadora, como uma ação do subcomponente de gênero, assessorado pelo NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher.

Apesar de não ter ocorrido um acompanhamento sistemático dos resultados desse programa junto aos estudantes – visto que esse não é o principal foco do Projeto –, a equipe técnica do Pró-Gavião percebeu o impacto dessa atividade a partir dos depoimentos dos agricultores e agricultoras a respeito das conversas que tinham com seus filhos e filhas. Era comum ouvir declarações de que as crianças estavam chegando em casa e falando as mesmas coisas que a equipe do projeto discutia nas reuniões comunitárias. Com essa constatação, percebeu-se que, periodicamente, deveriam ser desenvolvidas capacitações sobre os principais temas do Projeto junto aos professores e professoras municipais. Elegeu-se, desse modo, desenvolver atividades direcionadas ao público do ensino fundamental.

Para a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, o ensino fundamental é crucial para o desenvolvimento integral do ser humano, podendo formar pessoas cidadãs, críticas e criativas. O Pró-Gavião, também, compartilha com o compromisso de colaborar na formação de cidadãs e cidadãos, considerando-os seres integrais com potencial para o desenvolvimento. Partindo dessas concepções, referenciou-se o trabalho com as contribuições de Paulo Freire. Para ele, educar é construir, é libertar o homem e a mulher do determinismo, reconhecendo seus papéis na História, sendo de grande importância a identidade cultural. Todo ser humano deveria ter um rico repertório cultural. "(...) onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender". (FREIRE, 1996, p. 94).

A partir da primeira experiência relatada e do referencial teórico apresentado, percebeu-se o potencial de multiplicação dos educadores e educadoras dos municípios trabalhados pelo Pró-Gavião. À luz de Freire, buscou-se realizar as capacitações partindo do conhecimento dos participantes, proporcionando a

troca de saberes entre essas pessoas e a equipe técnica do projeto. Esses encontros foram vivenciais e estruturados conforme a proposição de Schurtz (1974), onde houve a preocupação com as fases de inclusão, controle e afeição. Essa alternativa visou aproximar os participantes da realidade vivenciada pelo público-alvo do projeto, ou seja, adentrar em seu cotidiano; Falcão (1989) define o cotidiano como a vida de todos os dias e de todos os homens e mulheres em qualquer época histórica; a vida cotidiana é heterogênea e hierárquica, porém não é rígida e imutável, está em constante processo de transformação.

Essa compreensão é importante, pois entendendo o dia-a-dia dos agricultores e agricultoras, suas dificuldades, suas necessidades e seus sonhos, torna-se mais fácil preparar esses educadores e educadoras, que têm o papel de multiplicar os conteúdos junto aos seus alunos e alunas, para que os mesmos possam compartilhá-los com suas famílias. Encontrou-se como principal desafio: transformar as pessoas capacitadas de MULTIPLICA-DORES para MULTIPLIC-AMORES. Isso ocorreu, pois esses atores sociais foram convidados a se incluir no processo, a ter poder de transformar os conteúdos propostos e, principalmente, apaixonar-se pela proposta. Foi importantíssima a utilização dos trabalhos vivenciais, alicerçados nas fases de desenvolvimento grupal – inclusão, controle e afeição de Willian Schurtz (1974).

Esse é um desafio, visto que, muitas vezes esses profissionais não têm a oportunidade de serem capacitados, são mal remunerados e enfrentam grandes limitações, até mesmo logísticas, para cumprir seus papéis enquanto educadores. Com a aproximação da realidade de seus alunos e alunas; trabalhando temas que fazem parte desse cotidiano houve um maior compromisso da educação com a formação de cidadãos e cidadãs. As crianças incentivaram suas famílias, houve maior aproximação da escola com a comunidade e se criou uma demanda de capacitação contínua dos educadores e educadoras. Vivenciou-se a qualidade social da educação, o relacionamento humano e a troca de conhecimentos.

O Pró-Gavião finda suas atividades, na região, em 31 dezembro de 2005, contudo, dentre outras realizações importantes para o desenvolvimento regional, suscitou o desejo, entre os professores e professoras trabalhadas em se aprimorar e se envolver mais com o cotidiano dos seus alunos e alunas. Desde o início do corrente ano, foi intensificado, em alguns municípios, o trabalho com professores. Algumas prefeituras, inclusive, têm solicitado à equipe técnica a elaboração de planos de ação que propiciem a continuidade dessas atividades. Com isso, espera-se que as dores decorrentes das dificuldades naturais e sociais de quem vive no semi-árido sejam atenuadas pela multiplicação do conhecimento e do amor pelo ser humano.

REFERÊNCIAS

FALCÃO, M. do C. & NETO, J. P. *Cotidiano: Conhecimento e Crítica.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989. 93p

FREIRE, P. *Educação e Mudança.* Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79p.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 168p. (Coleção Leitura).

SCHUTZ. W. *O Prazer.* Rio de Janeiro: Editora Imago, 1974.

PÔSTERES

SISTEMA INTERATIVO DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES *E-LEARNING*

Avanilde Kemczinski
Daniela Amaral,
Osvaldo Cassaniga Junior

Existem dificuldades metodológicas e limitações para qualquer que seja o modelo, método ou ferramenta de avaliação implementada. Considera-se também alguns impactos potenciais do uso da informática na educação que dependem de muitos fatores não controlados e difíceis de detectar, razão por que se torna difícil realizar plenamente uma avaliação. Entretanto, o estabelecimento de critérios que observem esses impactos a partir de regras e recomendações proporciona margem de segurança e diminui o caráter subjetivo de uma análise sobre o produto. O foco principal do trabalho restringe-se a soluções conceituais e operacionais a fim de atingir os objetivos de desenvolver um método e ambiente interativo de avaliação que sirva como ferramenta para ajudar os profissionais de diferentes áreas na avaliação de Ambientes *E-learning*. O objetivo foi investigar modelos e fatores referentes a avaliação de software e a partir disso descrever um sistema específico para ambientes *E-learning*. Com base no método de avaliação de ambientes *e-learning* de Kemczinski (2004) foi implementada uma ferramenta para facilitar e automatizar o processo de avaliação desses sistemas.

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/2003

Éder Coutinho
Neila G. Silva

A temática da cultura afro-brasileira foi levantada no ano de 2003, na primeira edição do Colóquio de Educação e Folclore. Uma iniciativa da supervisão Escolar fluiu da proposta político-pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Augusto Duprat e teve por finalidade instrumentalizar os docentes (da pré-escola até a 8ª série) para proceder a uma abordagem qualificada tanto da temática da discriminação étnico-racial quanto da valorização da cultura afro-brasileira.

Era objetivo geral levantar, de forma sistemática (curricular), a questão da discriminação étnico-racial e da falta de valorização da cultura afro-brasileira e, especificamente, gerar situações de confronto entre hipóteses formadas e evidências histórico-geográficas que desse origem a novas idéias, com a aplicação do aprendido a novas situações problemáticas, observando, registrando e classificando as informações, como também coletar material de pesquisa sobre o tema para a biblioteca da escola.

No que concerne à metodologia, as atividades tiveram duas direções. Uma, na formação de professores, incluindo seminários, oficinas, textos e publicações; e, outra, na informação e formação para os alunos, através de vídeos, palestras e pesquisas, entre as quais enfatiza-se o bom desenvolvimento da Oficina de Cultura Ambiental, que tratou teoricamente da abordagem de que uma postura de conhecimento científico pode ser atingida à partir de utilização de conhecimentos do cotidiano popular. A cultura de crenças que está presente nos hábitos da população, como por exemplo: o pano em cima dos alimentos, a cruz de sal em cima do balcão da pia em dia de chuva, ou a ação de não tirar lixo para rua após o anoitecer entre outras. Acredito que essas atitudes comuns e freqüentes, têm uma grande potencialidade motivadora de desenvolvimento de aprendizado e que passa desapercebida enquanto tal.

Em decorrência dessa oficina, nos anos seguintes várias atividades foram desenvolvidas, as quais estão sendo descritas a seguir:

- Em 2003: atividade de exposição de trabalhos, livros e imagens no saguão da Escola Dr. Augusto Duprat; oficinas e palestras para os professores; apresentação do vídeo "Quando o Crioulo Dança" para todos os alunos da 1ª até a 8ª série. O marco do projeto, nesse ano, foi a definição de folclore e a construção de um mapa conceitual que pudes-se caracterizar a cultura popular daquela comunidade como elemento do folclore impregnado pela cultura afrodescendente. O projeto tratava ainda do interesse do pesquisador em testar no campo das Ciências Sociais possibilidades plenamente atestadas, da ferramenta heurística "V de Gowin" e de teorias que constituem o trabalho, marco teórico preliminar "El concepto de flujo y sus implicaciones, en un grupo de alumnos de nivel medio tecnico de química. Olavarria, Argentina. no campo das Ciências Sociais essa possibilidade foi plenamente atestada.
- 2004: ainda somente na Escola Dr. Augusto Duprat, mais uma edição de êxito do projeto intitulado "A redescoberta da África", envolvendo as áreas de Ed. Artística, História e Geografia. As embaixadas e consulados contatados deram apoio seja pelo que nos disponibilizaram via Internet, seja por materiais (fitas de vídeo, cartazes, revistas e folhetos) enviados pelo correio. O envolvimento e a dedicação dos alunos surpreenderam os professores e a coordenação, chamando a atenção da mídia local, tanto dos jornais quanto da TV Câmara e TV Furg de Programas Comunitários.
- 2005: O projeto transforma-se em uma ação regional, tendo como ponto comum a Lagoa Mirim, a fim de realizar-se em todos os municípios que têm interação com a temática, passando a ocorrer, então, em todo o município de Pelotas, tendo o Cefet/RS como local estratégico para essa gestão. Em 18 de março, realizou-se uma oficina pedagógica com professores, alunos e cidadãos, sem cobrança de taxas, mas com cobrança de comprometimento de levarem a suas escolas materiais e métodos para o desenvolvimento

dessas aprendizagens. Corresponderam os municípios de São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar e Arroio Grande, dando ênfase à finalidade de construir uma proposta pedagógica regional que atenda ao cumprimento da Lei 10.639/2003. Destaca-se que nos municípios de Arroio Grande e Santa Vitória do Palmar houve uma aceitação imediata na educação continuada de professores e na qualificação de estudantes de magistério, bem como de cidadãos da sociedade civil interessados nessa temática. Como resultado da oferta educativa, o projeto conquistou o primeiro lugar e o Troféu Assers, como destaque de participação no Encontro de Educação Mercosul-Conosur y Países Associados, ocorrido nos dias 20, 21 e 22 de agosto no Colégio Industrial Otto Krause da Ciudad Autônoma de Buenos Aires.

- 2006: Têm-se agora, nesta atividade realizada na área internacional das Prefeituras de Santa Vitória do Palmar e Chui, e da Intendência de Rocha o encerramento da busca empírica de conhecimentos populares para a constituição de material conteudístico que venham dar condições de cumprimento da Lei 10639/03 com assuntos desta Região do Extremo Sul do Brasil. Com este trabalho objetiva-se desenvolver uma ação de quatro anos, segundo o mapa conceitual idealizado para isso, no qual estru-tura- se folclore por definição e por expressão, sendo que a expressão dá-se por crenças, costumes, lendas e canções, itens que serão desen-volvidos nos próximos anos.

DO ESCURO AO PAIS DAS MARAVILHAS: A PRATICA DOS ESPECIALISTAS NA (RE)CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM INFANTIL

Carmen Maria Andrade
Maria Scalabrin Müller

Introdução

Este texto, estudo de caso qualitativo, realizado no Centro Materno Infantil de Cruz Alta-RS/BR, teve suas atividades realizadas durante 2003/2004, com atendimento individual da criança que apresentava dificuldades de aprendizagem narradas pela sua avó.

Metodologia

Com **objetivo** de verificar como acontece o aprendizado na criança e como o especialista poderia ajuda-la a reencontrar o prazer de aprender. A criança no texto recebe o nome de Alice, sua avó e tia avó de Rainhas analogia com a historia Alice no Pais das Maravilhas. A coleta de informações foi com entrevista e diário de campo.

Resultados

Verificamos que a sociedade tem-se modificado nos últimos anos, por exemplo com a gravidez inesperada das jovens, forma família mãe-neto-avós, como questões de afetividade familiar podendo influenciar na aprendizagem desde bebê.

Conclusão

Constatamos a importância e a necessidade do especialista auxiliando às escolas, professores e famílias nas questões envolvendo crianças e dificuldades de aprendizagem. Concluímos que a criança ao resgatar o prazer de aprender reintegrou-se ao grupo escolar e familiar, readquiriu confiança em si e melhorou o desempenho escolar.

CARTA DE BUENOS AIRES
20, 21 e 22 DE AGOSTO DE 2005

Educadoras e educadores reuniram-se na cidade de Buenos Aires/Argentina, nos dias 20,21 e 22 de agosto do ano de 2005, na Escuela n.º1 de Educación Técnica Otto Krausse, localizada na Avenida Passeo Colon, n.º 650, durante o XIV Encontro Internacional "A Educação e o MERCOSUL/CONESUL e Países Associados – Desafio Político e Pedagógico", o qual teve como tema central as "Relações Interpessoais na Ambiência Educativa: Sabedoria, Paz e Sonho de Futuro como Expectativas Coletivas, promovido pela Associação de Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul/ASSERS.

Com o objetivo de assunção da denúncia de um mundo educativo envolvido num intenso movimento que cada vez mais encaminha homens e mulheres a um apartheid social, cultural e neuronial, estes educadores e educadoras assumiram a ousadia e a responsabilidade do aúncio. Um anúncio que sem ingenuidades político-pedagógicas, foi fortalecido pelo esforço coletivo de que é possível reencantar a educação. Reencantar a educação a partir do eixo que se firma pela paz, sabedoria e pelo sonho de futuro. Reencantar a educação que efetivamente se acredita, que efetivamente é possível, que efetivamente se materialize na dialética entre o porquê e como se educa e se é educado.

Este anúncio se opôs a percorrer prescrições ou respostas, por considerar que as possibilidades, os limites e as alternativas são caminhos que viabilizam a construção coletiva da docência e da discência transformadoras. Caminhos, estes, fortemente marcados pelos desafios de uma educação provocadora da reconstrução de um mundo humanizado e humanizador; solidário pelos saberes que dialogam com a razão e a emoção da própria EXISTÊNCIA.

A assunção da denúncia e a ousadia do anúncio percorreram a complexidade da profissão escolhida, visto que educar, que ser supervisor e supervisora, é ato de apostar, acreditar e, sobretudo, AMAR, pois cada amanhecer é único e não se repete, quando lidamos com GENTE.

Ao finalizar o Encontro, a Comissão Permanente do Projeto "A Educação e o MERCOSUL/CONESUL e Países Associados – Desafio Político e Pedagógico", constituída por representantes da entidade promotora do Brasil, Associação de Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul/ASSERS e co-promotores da Argentina, Bolívia, Uruguai, Chile, Paraguai deliberou que o XV Encontro Internacional "A Educação e o MERCOSUL/CONESUL e Países Associados – Desafio Político e Pedagógico" ocorrerá no Chile durante os dias 19, 20 e 21 de agosto do ano de 2006, bem como o XVI Encontro Internacional, em 2007, por indicação da mesma plenária, receberá como sede a cidade de Salvador, Bahia/Brasil, com o apoio da Fundação Visconde de Cairú – FVC – e Associação Bahiana de Educação e Cultura –ABEC.

Rosane Oliveira Duarte Zimmer
Responsável pela elaboração da Carta

Lilian Zieger
Presidente da ASSERS

ASSERS – Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
Av. Borges de Medeiros, 308 sala 106 – 10º andar – CEP 90020-020 – Bairro Centro – Porto Alegre / RS
Fones / fax (51) 3228 3498 – 3286 7634
www.assers.org.br – e-mail: assers@terra.com.br