

**MAIÊUTICA
PEDAGOGIA**



UNIASSELVI

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
LEONARDO DA VINCI**

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito
89130-000 - INDAIAL/SC
www.uniassevi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

Pedagogia

UNIASSELVI 2016

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial

Profa. Marilda Regiani Olbrzymek

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Hermínio Kloch

Diretor Executivo Unidades Presenciais

Prof. Ivan Carlos Hort

Diretor de Educação Continuada

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Ana Clarisse Alencar Barbosa

Ernesto Jacob Keim

Lúcia Cristiane M. Pianezzer

Mônica M. Baruffi

Vilisa Rudenco Gomes

Editoração e Diagramação

Matheus Cristi

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Diógenes Schweigert

José Roberto Rodrigues

Publicação *On-line*

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

É com grande alegria que apresentamos mais uma edição da Revista Maiêutica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na versão digital. Para isto, contamos com a produção científica dos acadêmicos do curso, na modalidade a distância, sob orientação dos tutores externos do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI.

Esta Revista, construída a muitas mãos, coloca em pauta um dos princípios norteadores da instituição, de que “não basta saber, é preciso saber fazer”. Valorizando a produção intelectual dos acadêmicos, oportuniza-se o desenvolvimento de novos trabalhos de iniciação científica, estimula-se a participação e a socialização dos trabalhos desenvolvidos no âmbito acadêmico, enriquecendo ainda mais as produções intelectuais e a busca pelo conhecimento.

O nome “Maiêutica” reforça o conceito socrático de que é preciso trazer as ideias à luz, fazer nascer o conhecimento, confirmando a dialética necessária para a construção da sabedoria humana. Partindo deste pressuposto, apresentamos novas “ideias que vieram à luz”, ou seja, artigos exclusivos que foram selecionados por docentes, tutores externos, tutores internos e a coordenação do curso de Pedagogia, numa proposta de construção e cooperação, rumo à formação do conhecimento.

Assim, convidamos você a ler a revista Maiêutica do curso de licenciatura em Pedagogia da Uniasselvi, e desejamos que os artigos disponibilizados na revista possam contribuir com a sua caminhada acadêmica e profissional.

Boa leitura!

Prof.^a Ana Clarisse Alencar Barbosa
Coordenadora do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia



SUMÁRIO

1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS EM EAD - Possible educational strategies in DL	
Silvia Trentini Machado	
Sônia Maria de Souza Bonelli.....	5
2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: um olhar para as potencialidades do aluno - High abilities/giftedness: a look at the potential of the student	
Josiani Bernardo Calefi	19
3 ATRIBUIÇÕES DE UM COORDENADOR DE CURSO NO ENSINO A DISTÂNCIA - Powers in course coordinator in distance learning	
Gabriela Pedrotti	
Lucia Cristiane Moratelli Pianezzer.....	29
4 CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO - Phonological conscience contributions in the literacy process	
Viviane Guidotti	
Carla Aparecida de Moura Sparremberger Martins	39
5 CULTURA, CURRÍCULO, DIVERSIDADE POR UMA PROPOSIÇÃO INTERCULTURAL - Culture curriculum, diversity by an intercultural proposition	
Jaciel Miranda Luciano	
Maria da Conceição de Jesus Brito	
Marta da Graça Lima l	57
6 EDUCAÇÃO INDÍGENA - Indigenous education	
Andréia Floriani da Silva	
Célia Mendes Jaqueline Gonçalves Marielyn	
Aparecida Rocha	
Eunice Maria da Silva.....	63
7 ENSINO SUPERIOR NA EAD: Uma abordagem sobre as mudanças do papel docente - Higher education in distance education: an approach of the changes of the teaching role	
Jessica Wilhelms	73
8 ESCOLA: Espaço de inclusão real ou fictícia - School: a real or a fictional space of inclusion	
Mônica Maria Baruffi	83

9 O LÚDICO COMO PROMOTOR DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Ludic as promoter of learning and social inclusion in early childhood education

Morgana Valcanaia

Ana Clarisse Alencar Barbosa 91

10 O ORIENTADOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DO COLÉGIO SÃO PAULO: ações significativas - The school supervisor and the continuous training of São Paulo school's teachers: significant actions

Kathia Regina Bublitz..... 101

11 O TUTOR INTERNO FRENTE AO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - The inside tutor role in the virtual learning

Gabriela Pedrotti

Melissa Probst..... 113

12 PEDAGOGIA HOSPITALAR - Hospital pedagogy

Ana Regina Bozan

Andressa Aparecida de Oliveira Souza

Eduarda Krauss

Eliane Shöfer Ferreira

Liane Koffke 119

13 REFLEXÕES SOBRE TDAH: os múltiplos olhares - Reflections on ADDH: multiple perspectives

Cleni da Fátima da Silva Machado Pilz

Juliana Cerutti Otobelli 125

14 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - Attention deficit hyperactivity disorder

Patrícia Pereira Nones

Ana Clarisse Alencar Barbosa 133

15 O SABER ACADÊMICO E EDUCACIONAL DE MATRIZ SOCIOLÓGICA NA INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL - Academic and educational knowledge of Sociological matrix on initiation to basketball

Edson Machado Sousa 147

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS EM EAD

Possible educational strategies in DL

Silvia Trentini Machado¹
Sônia Maria de Souza Bonelli²

Resumo: A EAD no Brasil data mais de cem anos e passou por diversas mídias massivas, do desafio da evasão dos alunos que estudam à distância e do papel do tutor como mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, além de motivador dos estudantes. Esta pesquisa objetiva apresentar algumas estratégias pedagógicas possíveis de serem trabalhadas, que vão além do proposto pelas instituições para os encontros presenciais, visam a maior interatividade entre os sujeitos da EAD, oportunizam uma aprendizagem colaborativa através da coautoria dos alunos e estimulam a pesquisa e o autoestudo, sendo que todas utilizam as TICs para tanto. Além de apresentar tais estratégias, pretende-se que o presente trabalho sirva de suporte para os sujeitos interessados em efetivar, na sua prática, planejamentos diferenciados em EAD. Este artigo apresenta uma pesquisa de cunho qualitativo com abordagem bibliográfica baseando-se, principalmente, em obras literárias acerca da Educação a Distância e, como via secundária, em trabalhos publicados disponíveis em fontes eletrônicas.

Palavras-chave: Educação a Distância. Estratégias Pedagógicas. TICs.

Abstract: About Distance Education history in Brazil dating back more than a hundred years and has gone through several mass medias, the challenge of avoiding students to quit studying the distance education and the tutor's role as a mediator and facilitator of the process of teaching and learning, as well as motivating the students, this research aims to point some possible teaching strategies that may be applied besides the ones proposed by institutions to classroom lessons, they objective a better interaction among the subjects of distance education, promoting a collaborative learning through co-authorship of students, stimulating research and self-study, all of them use ICTs for it. In addition to presenting these strategies, it is intended that this work will serve as a support for individuals interested in implementing, in their practice, differentiated planning in distance education. This article presents a qualitative research with bibliographic approach based mainly on literary works about the Distance Education and, as a secondary resource, in published works available on online sources.

Keywords: Distance education. Pedagogical strategies. ICT (Information and Communication Technology).

Introdução

A educação a distância trata-se de um instrumento valioso de promoção de oportunidades, visto que por meio dela muitos podem concluir ou realizar cursos de Ensino Superior e obter qualificação não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida. Como toda modalidade de ensino possui especificidades metodológicas, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabelece, em seu artigo primeiro, que a educação a distância é uma “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, s. p.).

Na EAD existe uma dinâmica pré-programada para os encontros presenciais, a fim de contemplar, principalmente, as avaliações das disciplinas presentes na ementa do curso e, fora esses encontros, toda a interação acontece por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Como na maior parte do tempo não há contato presencial entre professores/tutores e alunos, cabe ao estudante assumir um papel autônomo em seu estudo, podendo adequá-lo

¹Tutora externa no Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

²Profª. Dra. na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

à sua rotina de forma flexível, autorregulando os horários e locais onde irá realizá-lo. Este é um dos motivos da grande procura pela EAD: a flexibilidade que ela propõe.

Mesmo contando com essa flexibilidade e atraindo cada vez mais alunos, a educação a distância também apresenta alguns desafios. Atualmente, o maior deles, apontado pelo Censo EAD realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância, é a grande taxa de evasão dos alunos (ABED, 2014).

Diante desse contexto, o presente trabalho objetiva propor algumas estratégias pedagógicas e metodológicas possíveis de serem trabalhadas em EAD que se utilizam das TICs, pretendem ir além do cronograma preestabelecido e fixo dos encontros presenciais e visam a manter o aluno que estuda à distância motivado, além de ajudá-lo a se tornar disciplinado em seu autoestudo.

Inicialmente será abordado um pouco sobre a ferramenta *blog* e como ela pode ser utilizada como espaço de acesso à informação especializada, disponibilização de informação por parte do professor, portfólio digital, intercâmbio e colaboração entre turmas, debate e integração. Posteriormente ao *blog*, o trabalho trata das funcionalidades das redes sociais e como estas podem ser utilizadas com fins educacionais, tendo como exemplo o Facebook e sua função grupos. Após sugerir algumas abordagens que podem ser realizadas pelo tutor através das redes sociais, o trabalho traz o conceito de aprendizagem colaborativa e como esta pode ser efetivada através das ferramentas do Google Drive: apresentação, documento, planilha e formulário. Ainda na mesma seção, apresentam-se algumas possibilidades de trabalhos com vídeos e algumas funcionalidades úteis do domínio Youtube.

Estratégias pedagógicas possíveis em EAD

Considerando a distância física e/ou temporal que existe na modalidade de ensino a distância, em que a mediação na maior parte do tempo é feita através das TICs, surge a figura do tutor, que segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância:

[...] deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas à distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007, p. 21).

Sendo assim, “a tutoria na EAD tem a característica de orientar os trabalhos acadêmicos, conduzindo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, instigando-os à busca de conhecimentos, despertando neles o sabor pelo saber de forma a manter o aluno em constante aprendizagem” (SILVEIRA, 2014, p. 4).

Entende-se, portanto, que cabe à tutoria estar constantemente motivando os alunos, sugerindo atividades que criem hábitos de estudo, incentivando a autoconfiança, independência na tomada de decisões e iniciativa para que eles possam organizar sua aprendizagem (BEZERRA; CARVALHO, 2011). Sobre o livro sala de aula interativa:

O professor pode modificar a tradição do falar/ditar disponibilizando múltiplas aberturas (abrir ‘janelas’) à participação-intervenção dos alunos; disponibilizando múltiplas aberturas à bidirecionalidade (rompendo assim com o espaço de transmissão unidirecional), viabilizando a coautoria e a comunicação [...] (SILVA, 2006, p. 23 apud MATTAR, 2010, p. 114).

Aqui se considera a coautoria como “a ação de colaboração dos diferentes atores do processo de aprendizagem” (APARICI; ACEDO, 2010, p. 137). Nessa perspectiva pedagógica, “o

aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se coautor” (SILVA, 2001, p. 9).

Visando à abertura de ‘janelas’ na EAD, propõe-se algumas estratégias pedagógicas que proporcionem o que se “supõe [por] interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores [e coautores] envolvidos” (SILVA, 2001, p. 15).

Blogs

Um *blog*, segundo Gomes (2005, p. 311), “é a abreviatura do termo original da língua inglesa ‘*weblog*’”.

Na sua origem e na sua acepção mais geral, um *weblog* é uma página na *web* que se pressupõe ser atualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam “*posts*” – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo *links* para *sites* de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar (GOMES, 2005, p. 311).

Os *sites* de hospedagem, gestão e criação de *blogs*, em sua maioria são gratuitos, fazendo com que a ferramenta tenha se popularizado rapidamente. É possível encontrar *blogs* na internet sobre os mais variados temas, com objetivos e de naturezas diversas, como informativos, científicos, políticos, de entretenimento etc. (GOMES, 2005).

A crescente visibilidade que os *blogs* estão ganhando em meio à internet tem chamado a atenção para estudos relacionados à sua utilização como estratégia e recurso pedagógico. Para Gomes (2005), como recurso pedagógico, os *blogs* podem ser um espaço de acesso à informação especializada ou um espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Já enquanto estratégias pedagógicas, podem assumir a forma de um portfólio digital, um espaço de intercâmbio e colaboração, um espaço de debate ou um espaço de integração.

Os *blogs* como espaço de acesso à informação especializada

Os *blogs* como espaço de acesso à informação especializada estão relacionados com o acesso, por parte dos alunos, de *blogs* sobre temáticas relevantes para o curso ou disciplina. Levando em conta que “o professor, antes de indicar e sugerir aos seus alunos a consulta de determinado *blog*, deve avaliar o rigor do seu conteúdo e da sua adequabilidade” (GOMES, 2005, p. 313).

Trata-se de disponibilizar aos alunos uma lista de *blogs*, previamente selecionados, a fim de que possam não apenas obter informações, mas interagir com os autores do *blog* através de *e-mail* ou comentários nas postagens (GOMES, 2005).

Os *blogs* como espaço de disponibilização de informação por parte do professor

Para Gomes (2005, p. 313), “neste tipo de abordagem, é o próprio professor que cria e dinamiza um *blog* em que disponibiliza informações que considera de interesse para os seus alunos”. Corroborando com Gomes (2005), uma das vantagens desta prática é não só a de disponibilizar aos alunos mais uma fonte de informação para utilizar nas suas pesquisas, mas

incentivá-los a uma prática de estudo autônoma e continuada em momentos fora dos encontros presenciais.

Os blogs como portfólio digital

Portfólio é uma coletânea das evidências que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo (WATERMAN, 1991 apud ALVARENGA; ARAUJO, 2006). De acordo com Gomes (2005, p. 313), “uma das utilizações mais frequentes dos *blogs* no domínio educativo, particularmente ao nível do Ensino Superior, é a sua exploração como forma de construção de um portfólio digital”.

No contexto da educação a distância, o desenvolvimento de portfólios ao longo de um curso ou disciplina apresenta vantagens importantes, como sejam o permitir que o professor faça um acompanhamento contínuo do trabalho do aluno, proporcionando-lhe *feedback* atempado relativamente às suas aprendizagens e produções, mas também obtendo informação que pode, eventualmente, levar o próprio professor a proceder aos reajustes no nível dos conteúdos ou das estratégias do curso, caso se revele necessário (GOMES, 2010, p. 329).

Um portfólio digital feito através de um *blog* constitui-se numa forma de organizar através desse espaço textos, atividades, reflexões, comentários e registros coletados e/ou realizados durante as aulas. Torna-se, então, além de um recurso de interação, uma ferramenta capaz de promover o acompanhamento e reflexão sobre as atividades desenvolvidas tanto pelo tutor quanto pelos alunos (GOMES, 2005).

Os blogs como espaço de intercâmbio e colaboração entre turmas

Utilizar os *blogs* como espaço de intercâmbio entre turmas, sejam da mesma instituição e/ou curso ou não, mas que estejam realizando um tema ou disciplina em comum, oportuniza diversos tipos de interações entre alunos de realidades diferentes. É um espaço virtual rico que possibilita encontro, convívio e socialização de experiências. Um trabalho que desenvolva esse tipo de intercâmbio pode ser feito entre tutores da mesma instituição e/ou instituições diferentes através de um projeto colaborativo (GOMES, 2005).

Os blogs como espaço de debate

Utilizar os *blogs* como espaço de debate, então, tem grande potencial educativo, não só pela necessidade de desenvolver competências de pesquisa de informação e de domínio da comunicação escrita, mas também por poder contribuir para o desenvolvimento de um espírito de maior tolerância e abertura a pontos de vista diferentes.

Outra possível utilização dos *blogs* é como espaço de desenvolvimento de debates prolongados adotando o espírito da estratégia de *role-playing* (desempenho de papéis). Aqui a ideia é organizar entre os diferentes grupos de uma turma, ou entre diferentes turmas [...] um debate sobre uma determinada temática em que cada grupo [...] terá de participar no debate procurando apresentar os seus argumentos do ponto de vista da personagem ou entidade que foi chamado a representar (GOMES, 2005, p. 314).

Essa estratégia pedagógica pode ser trabalhada em consonância com a utilização dos *blogs* como espaço de intercâmbio e colaboração, conforme detalhado anteriormente.

Os *blogs* como espaço de integração

Os *blogs* como espaço de integração surgem numa perspectiva de trabalho coletivo e colaborativo, o que nos remete ao conceito de coautoria abordado anteriormente. “Nesse processo, o professor deixa o seu papel para ser mediador e ser um coautor do processo, como os outros participantes” (BATISTA, 2008, p. 103-104 apud APARICI; ACEDO, 2010, p. 142).

Essa estratégia visa a convidar os alunos a construir coletivamente um *blog* em que todos são chamados a colaborar apresentando as suas perspectivas, experiências e realidades, tendo que dividir funções, estabelecer responsabilidades e organizar-se para que se atinja o objetivo comum ao grupo. Pode ser uma forma de promover a compreensão mútua e facilitar a integração dos alunos pertencentes (GOMES, 2005).

Redes sociais

“A rede social é uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos ou profissionais dos seres entre si, em forma de rede ou comunidade. Ela pode ser responsável pelo compartilhamento de ideias, informações e interesses” (LORENZO, 2013, p. 20 apud LEKA; GRINKRAUT, 2014, p. 2).

[...] As redes pressupõem agrupamentos, são fenômenos coletivos, sua dinâmica implica relacionamento de grupos, pessoas, organizações ou comunidades, denominados atores. Possibilitam diversos tipos de relações – de trabalho, de estudo, de amizade, entre outras –, apesar de quase sempre passarem despercebidas (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005, p. 93).

Um espaço onde o termo rede social vem crescendo nas últimas décadas é a internet, pois facilita o agrupamento de pessoas e o compartilhamento de ideias, informações e interesses. As redes sociais *on-line*, segundo Tomaél, Alcará e Chiara (2005, p. 95), são possibilitadas por:

[...] um *software* social que, com uma interface amigável, integra recursos além dos da tecnologia da informação. O uso desses recursos gera uma rede em que os membros convidam seus amigos, conhecidos, sócios, clientes, fornecedores e outras pessoas de seus contatos para participar de sua rede, desenvolvendo uma rede de contatos profissional e pessoal, que certamente terá pontos de contatos com outras redes. Enfim, são ambientes que possibilitam a formação de grupos de interesses que interagem por meio de relacionamentos comuns.

Por seu dinamismo, as redes sociais *on-line* vêm ganhando cada vez mais adeptos e são utilizadas com as mais diferentes funções:

[...] na era da informação na qual vivemos, as funções e os processos sociais organizam-se cada vez mais em torno de redes. Quer se trate das grandes empresas, do mercado financeiro, dos meios de comunicação ou das novas ONGs globais, constatamos que a organização em rede tornou-se um fenômeno social importante e uma fonte crítica de poder (CAPRA, 2002, p. 267 apud TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005, p. 94).

O mesmo acontece com a educação, que tem aproveitado da interatividade e o alcance global das redes sociais.

A princípio, a utilização das redes sociais tinha como principal foco o relacionamento entre amigos ou pessoas com interesses incomuns; no entanto, com sua notável expansão, essas redes passaram a ter um papel diferenciado na sociedade, na política, na mídia e também na educação (LEKA; GRINKRAUT, 2014, p. 2).

Algumas instituições, inclusive de Ensino Superior, têm encontrado aplicações úteis das redes sociais *on-line* para o processo de ensino e aprendizagem (LEKA; GRINKRAUT, 2014). A seguir, serão abordadas algumas funcionalidades e estratégias pedagógicas que podem ser efetivadas na educação a distância a partir do uso de redes sociais, como o Facebook.

Facebook

O Facebook é uma rede social que tem, por dia, uma média de 1,09 bilhão de usuários ativos³. Isso significa que um a cada sete habitantes do planeta acessa e utiliza essa rede social diariamente. Levando em consideração a grande quantidade de pessoas conectadas e as ferramentas disponíveis (páginas com conteúdos diversos, mensagens síncronas e assíncronas, grupos, eventos, compartilhamento de arquivos dos mais variados tipos etc.), o Facebook tornou-se um recurso pedagógico possível de ser trabalhado com vários níveis de educação, incluindo o Ensino Superior.

O Facebook tornou-se não só um canal de comunicação e um destino para pessoas interessadas em procurar, partilhar ou aprender sobre determinado assunto, mas também um meio de oportunidades para o Ensino Superior, designadamente: é uma ferramenta popular; fácil de usar; não necessita de desenvolvimento interno ou de aquisição de *software*; é útil para alunos, professores e funcionários; permite a integração de diversos recursos [...]; fornece alternativas de acesso a diferentes serviços; permite o controle de privacidade [...]; e, acima de tudo, não a podemos ignorar (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010, p. 7).

O uso do Facebook na educação, segundo Mattar (2013, p. 115 apud FERREIRA et al., 2014, p. 49), “aproxima docentes e discentes, teoricamente, porque as trocas de informações pessoais estimulam a comunicação entre os dois grupos de atores e aumentam a credibilidade dos professores na visão dos alunos”. Sendo assim, pode ser uma ferramenta de interação rica, que aproveita o tempo dos alunos na internet e redes sociais para a promoção de debates, leituras e compartilhamento de informações referentes às disciplinas e/ou temas estudados. Para tanto, será destacada, a seguir, a possibilidade de trabalho com a ferramenta grupos como estratégia pedagógica possível em EAD.

Grupos

Dentre as ferramentas possíveis de serem trabalhadas no Facebook, destaca-se a criação de grupos com a finalidade de reunir num mesmo espaço virtual professor (tutor) e alunos.

Esses grupos, ao serem criados, podem assumir três configurações de visibilidade: aberto, permitindo que qualquer pessoa possa ver o grupo, seus membros e publica-

³Estatística referente ao mês de março de 2016, extraído do site da própria empresa. Disponível em: <<http://newsroom.fb.com/company-info/>>. Acesso em: 1 abr. 2016.

ções; fechado, permitindo que qualquer pessoa possa ver o grupo e seus membros, mas não as publicações; e secreto, permitindo que apenas membros do grupo possam vê-lo e a seu conteúdo. Para que os alunos possam fazer parte do grupo, é necessário que tenham uma relação de amizade com o professor no Facebook. Por sua vez, o professor, no momento da criação do grupo, também pode adicionar os membros que o comporão, ou deixar o grupo com visibilidade aberta por algum tempo, para que, com o grupo já criado, os próprios alunos possam solicitar a participação. E, por último, também é possível dar um nome ao grupo (AQUINO; BRITO, 2014, p. 5).

Após o grupo criado e todos os integrantes aos quais se destina fazendo parte dele, qualquer usuário pode publicar mensagens, enviar arquivos (imagens, documentos etc.), compartilhar *links* externos, além de formular enquetes. Cada uma dessas publicações pode receber curtidas de outros usuários, além de comentários que podem, ou não, receber respostas. Cada um desses comentários também pode ganhar curtidas de outros usuários. Todas essas publicações são exibidas na linha do tempo do grupo ordenadas por data, sendo que a mais recente aparece no topo. De acordo com as interações ocorrentes nas publicações (curtidas, comentários e respostas), ela se mantém no topo da linha do tempo do grupo (AQUINO; BRITO, 2014).

Como um espaço de encontro virtual entre tutor e alunos, o grupo do Facebook pode ser uma ferramenta de interação valiosa para compartilhamento de *links*, artigos e matérias de outros *sites* sobre uma temática e/ou disciplina em questão; compartilhamento de vídeos interessantes ao grupo; divulgação de páginas do Facebook com conteúdo educacional pertinente; postagem de avisos, lembretes e recados referentes às aulas; promoção de debates e discussões; realização de propostas de atividades, exercícios e tarefas complementares aos encontros presenciais; entre outros. Tudo isso, incentivando os alunos à prática da pesquisa, leitura e estudos fora dos encontros presenciais, aproveitando-se do tempo que utilizam as redes sociais.

Aprendizagem colaborativa

Uma aprendizagem colaborativa é oportunizada quando há uma postura do professor que acredita na construção do conhecimento através de interações cooperativas, autoria e coautoria por parte dos alunos.

A aprendizagem colaborativa implica deixar a responsabilidade principal da aprendizagem ao alunado, não requerendo uma significativa intervenção do professorado. O professorado converte-se em um mediador do processo de ensino-aprendizagem e, por sua vez, em um aprendiz (APARICI; ACEDO, 2010, p. 139).

Para Batista (2008, p. 103 apud APARICI; ACEDO, 2010, p. 142), “quando falamos em autoria e coautoria, estamos propondo que os sujeitos da ação educativa, inicialmente, assumam o protagonismo (ou autoria) do seu processo de ensino e aprendizagem”.

Essa produção em coautoria nos ambientes virtuais redefine, portanto, as tradicionais posições de professor e aluno. Esse aluno [...] passa agora à condição de autor da sua aprendizagem, propondo conteúdos, metodologias e dinâmicas de interação e interatividade. Sai da condição passiva de leitor, tonando-se um leitor-autor (BATISTA, 2008, p. 104 apud APARICI; ACEDO, 2010, p. 143).

Dar abertura para atividades no coletivo, então, além de ser compatível com a concepção de aprendizagem colaborativa, pelo fato de reconhecer a importância e o papel do outro, da diversidade de talentos e da coautoria, apresenta-se condizente com uma educação a distância

capaz de efetivar, de fato, a interatividade, permitindo aos alunos ultrapassar a condição de espectadores para a condição de sujeitos ativos, operativos e autores (APARICI; ACEDO, 2010).

Apresentar-se-á a seguir a utilização das ferramentas do Google Drive como proposta pedagógica de aprendizagem colaborativa possível em EAD.

Google Drive

O Google Drive funciona *on-line*, sendo necessário para sua utilização apenas acesso à internet e a um *browser*. Seus aplicativos para criação, edição e armazenamento de textos, apresentações de *slides*, planilhas, desenhos e formulários são compatíveis com as ferramentas do Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint) e OpenOffice.

O Google Drive é um ambiente desenvolvido pela Google com a função principal de armazenamento de arquivos em nuvens, ou seja, utilizando memória de servidores *on-line* e permitindo o acesso remoto pela internet sem a necessidade de instalação de programas ou armazenamento físico de dados. Além da criação, edição e armazenamento de textos, apresentações de *slides*, planilhas, desenhos e formulários *on-line*, são possíveis a visualização e o compartilhamento total ou parcial dos arquivos (SANTIAGO; SANTOS, 2014, p. 84).

Por todas as funcionalidades de cada uma de suas ferramentas (que serão detalhadas a seguir), o Google Drive favorece a produção colaborativa de vários tipos de materiais e conteúdos digitais, tornando-se uma estratégia pedagógica rica de aprendizagem colaborativa e coautoria que pode ser utilizada com os alunos de EAD.

Documento

A ferramenta Documento presente no Google Drive disponibiliza um ambiente para criação, edição e armazenamentos de textos.

Os textos podem ser formatados e personalizados de forma colaborativa e em tempo real, ao passo que os usuários, além de incluir comentários, têm a possibilidade de discutir suas ideias em um *chat*. Ainda é possível converter vários tipos de documentos para o formato de documento de texto; visualizar o histórico de revisões, podendo acessar qualquer uma das versões anteriores do documento; baixar os documentos para seu computador em formato Word, OpenOffice, RTF, PDF, HTML ou arquivo compactado; traduzir um documento para outra língua; e enviar os arquivos como anexos em *e-mails* (SANTIAGO; SANTOS, 2014, p. 86-87).

Sobre a opção do *chat* dentro da ferramenta, quando dois ou mais usuários acessam o arquivo simultaneamente, a ferramenta *chat* fica disponível. No entanto, o conteúdo das conversas não fica registrado para consulta em acesso posterior (SANTIAGO; SANTOS, 2014).

Planilha

A ferramenta Planilha possibilita a criação e formatação de planilhas eletrônicas e gráficos. Como todas as ferramentas do Google Drive, possibilita o trabalho simultâneo de mais de um usuário através do compartilhamento do arquivo.

Além das possibilidades de compartilhamento, coedição e interação, que são as mes-

mas dos textos, o usuário pode efetuar operações matemáticas; importar, converter e exportar arquivos dos formatos .xls, .csv, .txt e .ods; exportar arquivos PDF e HTML; e inserir planilhas ou parte delas em um *blog* ou *website* (SANTIAGO; SANTOS, 2014, p. 87).

Apresentação

A ferramenta Apresentação permite a criação, edição e importação de apresentações de *slides* que podem ser compartilhadas e, dessa forma, editadas conjuntamente, permitindo a inserção de imagens, vídeos, caixas de texto, formas, além da personalização do *layout*, tema, plano de fundo e da transição dos *slides* (SANTIAGO; SANTOS, 2014).

O aplicativo ainda “aceita que sejam importadas e convertidas para o Google Drive apresentações nos formatos .pptx e .pps e permite que elas sejam baixadas como arquivos PDF, PPT, ou .txt, além de poderem ser publicadas em *websites*” (SANTIAGO; SANTOS, 2014, p. 87).

Formulário

A ferramenta Formulário possibilita a criação de formulários que podem ser utilizados para pesquisas, utilizando-se de vários tipos de perguntas, e enviado, por meio de um *link*, aos sujeitos da pesquisa para que respondam.

[...] as respostas são armazenadas em uma planilha e, no caso de respostas fechadas, gráficos sintetizando os resultados podem ser gerados. Essa ferramenta otimiza a tabulação de dados, eliminando a contagem manual e reduzindo o tempo gasto para contabilização dos resultados (SANTIAGO; SANTOS, 2014, p. 87).

Sobre as possibilidades de perguntas que a ferramenta Formulário contém, estão “perguntas abertas [com respostas subjetivas e textuais], perguntas de múltipla escolha e de graduação que permitem a classificação de um item, por exemplo, de ruim a excelente, utilizando números predeterminados pelos elaboradores para codificar tal classificação” (SANTIAGO; SANTOS, 2014, p. 87).

Os formulários não precisam ser especificamente utilizados para pesquisa/enquetes, podendo ser criados com essa ferramenta atividades, questionários e testes sobre diversos temas que podem servir para fins avaliativos, através do armazenamento das respostas e, em alguns casos, gráficos que podem servir de subsídio para discussões com os alunos.

Vídeos

Vídeos têm sido cada vez mais utilizados como recurso pedagógico. O uso de vídeos em educação respeita as ideias de múltiplos estilos de aprendizagem e de múltiplas inteligências: muitos alunos aprendem melhor quando submetidos a estímulos visuais e sonoros, em comparação com uma educação tradicional, baseada principalmente em textos (MATTAR, 2009, p. 3).

Vídeos podem ser utilizados para enriquecer aulas, eles sintetizam conteúdos e prendem a atenção do aluno.

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua for-

ça. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORAN, 1995, p. 2).

Moran (1995) traz ainda algumas propostas para a utilização dos vídeos em contexto pedagógico, como o emprego do vídeo como sensibilização, servindo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade e a motivação para novos temas. O vídeo pode ser utilizado como ilustração, servindo para exemplificar o que foi discutido em sala, trazendo realidades distantes ou ainda situando os alunos num determinado contexto (MORAN, 1995).

Segundo Moran (1995, p. 3), o vídeo pode servir também como simulação, “é uma ilustração mais sofisticada. [...] Pode simular experiências [...] que seriam perigosas [...] ou que exigiriam muito tempo e recursos”. O vídeo pode ser empregado em sala de aula como conteúdo de ensino “de forma direta ou indireta. De forma direta, quando informa sobre um tema específico orientando a sua interpretação. De forma indireta, quando mostra um tema, permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares” (MORAN, 1995, p. 3).

Outra proposta de utilização dos vídeos feita por Moran (1995) é o vídeo como produção, em que, orientado pelo professor, os alunos podem produzir seu próprio material, como documentação (registro), intervenção (modificando algum material existente) ou expressão (de forma criativa e lúdica). Para Moran (1995), o vídeo pode ser usado ainda como avaliação dos alunos, do professor ou de todo o processo.

Como visto, são muitos os empregos que podem ser dados aos vídeos no contexto da sala de aula. Na educação a distância, o professor/tutor pode utilizar-se de vídeos em encontros presenciais, indicá-los para serem assistidos nos momentos entre os encontros ou, ainda, propor atividades em que os alunos são convidados a produzir material.

Mais alguns exemplos do uso dos vídeos em EAD serão relatados a seguir, com a descrição e as funcionalidades da ferramenta Youtube.

Youtube

Uma ferramenta útil para a utilização de vídeos em sala de aula é o Youtube. Lançado em maio de 2005 e adquirido pouco tempo depois pela empresa Google, trata-se de um domínio onde é possível assistir e publicar vídeos sobre os mais variados temas e assuntos⁴.

No Youtube é possível se inscrever em canais voltados a temas de interesse, como educacionais, por exemplo, efetuar buscas, fazer comentários nos vídeos e compartilhá-los nas mais diferentes plataformas (*blog*, Facebook, Twitter etc.). Os vídeos podem também ser incorporados em *sites* através de um código HTML⁵ disponibilizado ao usuário e enviado por *e-mail*, diretamente da página do Youtube (MATTAR, 2009). O *site* ainda conta com os botões gostei e não gostei abaixo dos vídeos, podendo os usuários registrarem a sua impressão.

Além das estratégias pedagógicas propostas anteriormente envolvendo vídeos, o Youtube conta com canais específicos de conteúdo educacional que podem ser indicados aos alunos como ferramenta de pesquisa e autoestudo.

No Youtube é possível construir ambientes pessoais de aprendizagem com favoritos,

⁴Extraído do *site* oficial do Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/yt/about/pt-BR/>>. Acesso em: 1 maio 2016.

⁵Abreviação para a expressão inglesa *HyperText Markup Language*, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto. É uma linguagem de programação utilizada na construção de páginas na *web*.

listas de reprodução, inscrições, amigos etc. Nesse sentido, pode-se pensar em dois tipos de interação distintos: uma interação básica, já que o usuário pode parar e voltar o vídeo quando quiser, e uma interatividade mais ampla, que pode ser construída por *playlists* (listas de reprodução) e *links* que permitem que o usuário pule de um vídeo para outro, além do recurso de comentários disponível no Youtube (MATTAR, 2009, p. 5).

Nesse sentido, os alunos podem construir seus próprios ambientes pessoais de aprendizagem no Youtube, montando listas com vídeos de interesse ou se inscrevendo em canais. Esses vídeos podem ser assistidos de acordo com o tempo e organização do aluno. Os alunos podem ainda carregar produções próprias, a fim de divulgar trabalhos e atividades realizados durante o curso. Tudo isso torna o Youtube uma ferramenta pedagógica útil em EAD.

Considerações finais

Observou-se que a EAD é uma modalidade de ensino em que a maior parte da interação ocorre por meio das TICs. Por esse motivo requer profissionais preparados para lidar com as tecnologias e capazes de manter os alunos motivados e disciplinados em seu autoestudo, mesmo não estando em contato presencial com eles. A esses profissionais ou tutores cabe a tarefa de mediar todo o processo de ensino e aprendizagem, visando que o aluno alcance o êxito em seus estudos.

Para tanto, apresentaram-se algumas estratégias pedagógicas possíveis de serem trabalhadas em EAD e que transcendem as dinâmicas preestabelecidas para os encontros presenciais do curso. Através dessas estratégias, pôde-se constatar que existem inúmeras formas de utilizar-se das TICs como ferramentas pedagógicas, objetivando não apenas a aprendizagem dos alunos, mas sua busca autônoma pelo conhecimento, alcançando assim as expectativas da EAD.

Cabe ao tutor fazer uso dessas estratégias em seu planejamento, sempre com objetivos claros e definidos em relação aos seus alunos e ao processo de ensino e aprendizagem. Todas essas sugestões de trabalhos envolvendo as TICs surgem na perspectiva de ampliar a interação entre tutor e alunos, melhorando sua relação interpessoal, algo que se constatou importante para a não evasão de quem estuda à distância.

A título de continuação da presente pesquisa, pretende-se escrever artigos com relatos de experiência de alguns trabalhos efetuados com turmas de graduação em Pedagogia, modalidade EAD, utilizando-se das estratégias pedagógicas exemplificadas aqui, uma vez que já se vem adotando o conceito de aprendizagem colaborativa, realizando alguns trabalhos de coautoria com o Google Drive e empregando como ferramenta de interação com os alunos as redes sociais.

Referências

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. **Portfólio**: conceitos básicos e indicações para utilização. 2006. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1281/1281.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

APARICI, Roberto; ACEDO, Sara Osuma. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia a dia de uma universidade a distância. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs.). **Educação on-line**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

AQUINO, Alex; BRITO, Alisson. **Estudo da viabilidade do uso do Facebook para educação**. 2014. Disponível em: <http://www.imago.ufpr.br/csbc2012/anais_csbc/eventos/wei/artigos/Estudo%20da%20Viabilidade%20do%20Uso%20do%20Facebook%20para%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 1 maio 2016.

BEZERRA, Mayam de Andrade; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUSA, R. P., MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (orgs.). **Tecnologias digitais na educação [on-line]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/6pdy/pdf/sousa-9788578791247.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos et al. **Facebook e recursos educacionais abertos na formação de pesquisadores em educação**: percepções e reflexões. 2014. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/380/198>>. Acesso em: 1 maio 2016.

GOMES, M. J. *Blogs*: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: MENDES, António; PEREIRA, Isabel; COSTA, Rogério (orgs.). **Actas do VII Simpósio Internacional de Informática educativa**. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

LEKA, Aline Regis; GRINKRAUT, Melanie Lerner. **A utilização das redes sociais na Educação Superior**. 2014. Disponível em: <http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_7/aline.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2010.

_____. **Youtube na educação**: o uso de vídeos em EAD. 2009. Disponível em: <<http://www.joaomattar.com/YouTube%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20o%20uso%20de%20v%C3%ADdeos%20em%20EaD.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2016.

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação e educação. São Paulo, v. 1, n. 2,

p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art_015.pdf>. Acesso em: 1 maio 2016.

PATRÍCIO, Maria Raquel Vaz; GONÇALVES, Vitor Manuel Barrigão. **Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior**. I Conference Learning and Teaching in Higher Education: Universidade de Évora. Bragança, Portugal. 2010. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

SANTIAGO, Maria Elizabete Villela; SANTOS, Renata dos. **Google Drive como ferramenta de produção de textos em aulas de inglês instrumental**. Revista Intercâmbio, v. XXIX: 83-107, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/20961/15433>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa - a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. Setembro, 2001. Disponível em: <<http://migre.me/u7Hx9>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

SILVEIRA, C. A. B. **Mediação pedagógica e educação a distância: as competências do tutor e a motivação para aprendizagem**. Florianópolis: UNIREDE, 2014.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana R.; CHIARA, Ivone Guerreiro di. **Das redes sociais à inovação**. Ci. Inf., v. 34, n. 2, maio/ago. 2005, p. 93-104. Brasília. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n2/28559.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2016.1959.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: um olhar para as potencialidades do aluno

High abilities/giftedness: a look at the potential of the student

Josiani Bernardo Calefi¹

Resumo: A inquietação inicial tem relação com a possibilidade dos docentes que ministram aula para o Ensino Fundamental e Médio obterem condições para que possam identificar alunos talentosos. Esta inquietação norteou este estudo, cujo objetivo principal é possibilitar aos docentes as condições necessárias para identificar alunos com indicativo de altas habilidades/superdotação e enriquecimento curricular, contribuindo para desenvolver de forma mais plena as potencialidades desses alunos. Este texto tem como referencial teórico Robert J. Sternberg, que propõe três tipos básicos de inteligência; Howard Gardner, que organiza a inteligência em oito blocos; Renzulli, que define superdotação a partir da Concepção dos Três Anéis e Políticas Educacionais. A abordagem metodológica é de enfoque qualitativo e bibliográfico. Este assunto se mostrou relevante, uma vez que se considerou a pouca veiculação do assunto altas habilidades/superdotação no Estado de Santa Catarina pelos docentes e instituições de Ensino Superior (IES). Os professores, por falta de conhecimento sobre a temática e devido ao “sistema”, estão tão preocupados em corrigir os alunos que esquecem ou ignoram os alunos talentosos. Diante deste contexto, percebe-se a necessidade de um olhar para as potencialidades do aluno, que não estão sendo atendidas satisfatoriamente.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Enriquecimento curricular. Instrumentos de identificação.

Abstract: The initial concern relates to the possibility of teachers who teach classes for elementary and secondary education, conditions for them to identify talented students. This concern has guided this study, whose main objective is to enable teachers, necessary conditions to identify students with indicative of high abilities/giftedness and curriculum enrichment, helping to develop more fully the potential of these students. This text has as theoretical Robert J. Sternberg, who proposes three basic types of intelligence; Howard Gardner, who organizes intelligence into eight blocks; Renzulli, who defines giftedness from the Three Ring Conception of and Educational Policy. The methodological approach is qualitative and bibliographic approach. This issue proved relevant as considering the low placement of the subject high abilities/giftedness in the State of Santa Catarina, the teachers and higher education institutions (HEIs). Teachers, for lack of knowledge on the subject and because of the “system”, are so concerned to correct students who forget or ignore talented students. Given this context, we see the need for a look at the potential of the students, who are not being met satisfactorily.

Keywords: High abilities/giftedness. Curriculum enrichment. Identification tools.

Introdução

Considerando a pouca veiculação do assunto altas habilidades/superdotação no ambiente escolar, pelos docentes e IES, observa-se que poucas são as oportunidades educacionais oferecidas ao aluno com indicativo altas habilidades/superdotação para desenvolver de forma mais plena suas potencialidades. Devido a este fato, deparei-me com a questão: como possibilitar aos docentes do Ensino Fundamental e Médio condições para que possam identificar alunos talentosos?

Os professores, por falta de conhecimento sobre a temática e devido ao “sistema”, estão tão preocupados em corrigir os alunos que esquecem ou ignoram os alunos talentosos, como se seus talentos fossem invisíveis, porque estão muitos ocupados, preocupados com a dificuldade de aprendizagem. Esta situação se tornou um ciclo vicioso nas escolas, que até para atender a

¹Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470 - Km 71, nº 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

esta demanda inseriram nas instituições professores de reforço escolar. Diante deste contexto, percebe-se a necessidade de um olhar para as potencialidades da criança, que não estão sendo atendidas satisfatoriamente, e por isso acabam se desinteressando e desfocando das suas potencialidades.

Uma educação inclusiva deve levar em consideração a diversidade, ou seja, deve contemplar as diferenças individuais e oferecer experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos, inclusive daqueles com altas habilidades/superdotação.

Segundo dados do IBGE (2010), o Estado de Santa Catarina possui população de 6.248.436 (3,3% da população brasileira), e na sua capital está localizado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, instituído através do MEC no ano de 2006 em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, na Fundação Catarinense de Educação Especial. Este núcleo dirige suas ações aos alunos matriculados na rede regular de ensino que tenham indicativo de altas habilidades/superdotação. Atualmente, o NAAH/S implementou neste ano seis polos de Atendimento Educacional Especializado – AEE em Santa Catarina nos municípios de Joinville, Tubarão, Florianópolis, Canoinhas, Itajaí e Lages. O Censo Escolar de 2015 evidenciou 314 alunos com altas habilidades em todo o Estado de Santa Catarina, um número pequeno referente à quantidade da população que nosso Estado possui. Assim, é preciso salientar e divulgar entre educadores que o aluno com altas habilidades/superdotação necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem seu potencial. Portanto, proponho com este estudo possibilitar aos docentes do Ensino Fundamental e Médio condições necessárias para identificar alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação, proporcionando enriquecimento curricular e instrumentos de identificação de interesse.

Para responder à questão-problema, elegi como objetivo geral possibilitar aos docentes do Ensino Fundamental e Médio algumas condições para identificar alunos com indicativo de altas habilidades/superdotação e enriquecimento curricular, e assim desenvolver de forma mais plena as potencialidades do educando.

Para este fim, usarei como referencial teórico Robert J. Sternberg, que propõe três tipos básicos de inteligência: inteligência analítica, inteligência criativa e inteligência prática; Howard Gardner, que organiza a inteligência em oito blocos: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência espacial, inteligência cinestésica, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal e a inteligência naturalista; Renzulli, que define a superdotação a partir da Conceção dos Três Anéis, que inclui os seguintes componentes: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, políticas educacionais; e alguns autores consultados na página do MEC.

Conceitos de altas habilidades/superdotação

Muitas pessoas têm ideias erradas a respeito do assunto altas habilidades/superdotação, as quais se encontram fortemente enraizadas no pensamento popular, entendem que superdotação é um fenômeno raro e que são poucos alunos de nossas escolas que poderiam ser considerados superdotados. Segundo Fleith (2007), o que pode ser salientado é que, se realmente as condições forem inadequadas, dificilmente o indivíduo com um potencial maior terá condições de desenvolvê-lo.

Há uma confusão com relação aos termos superdotação e genialidade, os quais não são sinônimos. “O gênio seria aquele indivíduo reconhecido por ter dado uma contribuição original

e de grande valor para a sociedade, por exemplo, Einstein, Darwin, Picasso” (FLEITH, 2007, p. 12).

Afinal, quem são os indivíduos com indicativo de altas habilidades/superdotação? Muitas são as referências com relação a esta temática. O MEC, no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 13), considera que:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

O Conselho Nacional de Educação, na Resolução 4, define alunos com altas habilidades/superdotação como aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009). O conceito de altas habilidade/superdotação utilizado em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006, p. 24) afirma que:

Os educandos com altas habilidades são aqueles que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

O NAAH/S de Santa Catarina atende a alunos com indicativo de altas habilidades/superdotação, que frequentam as oficinas de lógica e matemática, leitura e produção textual, robótica educacional, artes plásticas e atividades exploratórias, e estão em processo de avaliações na área da pedagogia e psicologia. Os alunos que confirmarem os indicadores de altas habilidades/superdotação serão convidados a participar de oficinas, conforme a sua área de interesse. O Censo Escolar (INEP, 2015) evidenciou 314 alunos com altas habilidades, um número pequeno referente à população de Santa Catarina. Diante desta perspectiva, ressalta-se a necessidade de um olhar para as potencialidades do aluno, no âmbito escolar, para que possamos aumentar esse número, pois investir em talentos é fazer um bem para a sociedade.

Concepção de inteligência dos seguintes autores

O autor Robert J. Sternberg (apud ALENCAR; FLEITH, 2001) é representante do enfoque cognitivo da inteligência, considerando-a como habilidade de resolver novos problemas intelectuais. Ele propõe três tipos básicos de inteligência: inteligência analítica – direcionamento consciente dos processos mentais para se analisar e avaliar ideias, resolver problemas e tomar decisões; Inteligência criativa – habilidade de ir além das ideias já conhecidas para gerar novas e interessantes ideias; Inteligência prática – habilidade de traduzir teoria em prática e ideias abstratas em realizações práticas.

Uma das teorias mais conhecidas é a de Gardner: a teoria das múltiplas inteligências. Opondo-se ao conceito de inteligência geral, Gardner (2000) mostra que todos os indivíduos são inteligentes, mas de maneira diferente, e que suas inteligências serão reforçadas, desenvolvidas ou não, dependendo dos estímulos que receberem do ambiente e da cultura que os cercam. Sendo assim, algumas inteligências são relativamente independentes das outras e podem ser modeladas, combinadas numa multiplicidade de maneiras de serem adaptadas pelos sujeitos e por suas culturas.

Gardner (2000) organiza a inteligência em oito blocos: inteligência linguística, que é um tipo de inteligência apresentada pelos poetas; inteligência lógico-matemática, que é a capacidade lógica em matemática e a capacidade científica; inteligência espacial, que é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e ser capaz de manobrar e operar utilizando este modelo; inteligência musical; inteligência cinestésica, que é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo inteiro ou partes; inteligência interpessoal, que é a capacidade de compreender outras pessoas; inteligência intrapessoal, que é a capacidade de compreender a si mesmo; a inteligência naturalista diz respeito à habilidade de ver padrões complexos no ambiente natural. Há também a inteligência existencial ou espiritual, mas ainda está em processo de investigação, abrangendo a capacidade de refletir sobre questões fundamentais da existência. Seria característica de líderes espirituais e pensadores filosóficos.

Figura 1. Múltiplas inteligências de Gardner



Fonte: Disponível em: < <http://image.slidesharecdn.com/inteligenciasmultiplas-140518090036-phppp01/95/inteligencias-multiplas-2-638.jpg?cb=1400403689>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

Entre os estudiosos cujas concepções vêm sendo mais conhecidas está o psicólogo educador norte-americano Renzulli (1989 apud FLEITH, 2007), que define superdotação a partir da Concepção dos Três Anéis, pois para ele a superdotação é o resultado da interação de três componentes: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

O componente “habilidade acima da média” diz respeito tanto a habilidades gerais como a habilidades específicas. “Envolvimento com a tarefa” constitui-se no componente motivacional e representaria a energia que o indivíduo canaliza para resolver um dado problema ou tarefa. No último componente, a criatividade, também presente na concepção de superdotação, o indivíduo tem capacidade de deixar convenções de lado quando apropriado, fluência, flexibilidade, originalidade e busca novas formas de se fazer algo (RENZULLI, 1989 apud FLEITH, 2007, p. 22).

Figura 2. Os três anéis de Renzulli



Fonte: SER PONTE E TRAVESSIA. Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-fxlHDHhP23Q/T5dD-Hx0u0I/AAAAAAAAAS4/KrK6uLjLHM/s1600/modelo_renzulli.gif>. Acesso em: 6 jun. 2016.

Nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderá vir a desenvolver amplamente todo o seu potencial, por isto a necessidade de se oferecer oportunidades educacionais fundamentais e variadas para que um número maior de crianças possa desenvolver e apresentar comportamentos de superdotação.

Características sociais e emocionais dos alunos com altas habilidades/superdotação

Muitos estudiosos na área de superdotação têm se preocupado com questões relacionadas aos aspectos sociais, emocionais e de personalidade manifestada por esses indivíduos com altas habilidades/superdotação, para derrubar mitos de que indivíduos superdotados são susceptíveis a comportamentos de isolamento, depressão e até loucura. A maioria apresenta comportamentos inusitados e diferenciados para sua época e cultura, mas, se o superdotado for atendido em suas necessidades, tende a uma vida próspera e feliz.

Um aspecto muito frustrante verificado em algumas crianças superdotadas é saber como administrar o seu desenvolvimento desigual, conhecido como desenvolvimento assíncrono, ou seja, o descompasso entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e sua potencialidade.

Esse desenvolvimento aparece quando alguma das capacidades humanas se desenvolve mais que as outras. Está presente em crianças que não parecem brilhantes, mas se destacam jogando bola, por exemplo. Naquelas que têm um raciocínio muito rápido, mas são lentas ao expressá-lo. Em crianças que apresentam dificuldades na alfabetização, mas são destacadamente rápidas e fluentes administrando pequenas vendas e lidando com dinheiro. Às vezes são pessoas que, mesmo adultas, desenvolveram seu potencial intelectual e/ou motor, mas com um desenvolvimento emocional que parece não ter seguido no mesmo ritmo (CUPERTINO, 2008, p. 22).

Esses fatores, associados a um ambiente inadequado, podem causar dificuldades afetivas

nos superdotados. “Desta forma, o superdotado requer um ambiente estimulante que ofereça oportunidades que atendam às suas necessidades emocionais, ajudando-o a aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências afetivas” (FLEITH, 2007, p. 48).

Alguns problemas emocionais mais frequentes que podem ser encontrados nos indivíduos superdotados ocorrem devido à intensa sensibilidade, curiosidade e assincronia de desenvolvimento.

Dificuldades nos relacionamentos sociais; dificuldade em aceitar críticas; não conformismo e resistência a autoridades; recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas; excesso de competitividade; intensidade de emoções; preocupações éticas e estéticas; ansiedade; persistência; autoconsciência elevada (DAVIS; RIMM, 1994, p. 33 apud FLEITH, 2007, 48-49).

Delou (1987 apud FLEITH, 2007) elaborou uma lista de indicadores de superdotação que serve de parâmetros para observação de alunos em sala de aula. Alguns exemplos destes indicadores são:

O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeças e problemas em forma de jogos; o aluno mantém e defende suas próprias ideias; o aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis; o aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz; o aluno usa métodos novos em suas atividades, combina ideias e cria produtos diferentes; o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos (DELOU, 1987, apud FLEITH, 2007, p. 57).

Diante destas perspectivas, o docente precisa prestar atenção em seus alunos, para que eles possam ter a oportunidade de ser direcionados ao caminho certo. O docente na sala de aula precisa enxergar além daquele aluno, precisa ter um olhar que vá ao encontro de suas necessidades.

Instrumentos de identificação

De acordo com Delou (2001), sabe-se que alunos com altas habilidades/superdotação escondem capacidades e potencialidades em inúmeras histórias de fracasso escolar, a fim de não serem excluídos do convívio social por serem inteligentes ou por serem capazes de desempenho escolar bem-sucedido. Por isto, torna-se necessário, o quanto antes, identificar esses alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação.

A identificação desses alunos, na escola, deve se basear no programa a ser implementado para o atendimento de suas necessidades, a utilização de várias fontes de coleta de dados (entrevistas, observações, sondagens do rendimento e desempenho escolar, análise de produções, entre outros), no conhecimento das características específicas desse aluno e das diferentes fases de desenvolvimento pelas quais as pessoas passam em cada faixa etária.

Os docentes devem conhecer seus alunos, dialogar bastante, descobrir o que eles trazem em sua bagagem, para aos poucos irem inserindo os conteúdos propostos. É interessante montar um mapa de interesses, com várias questões, para que com este instrumento o educador possa descobrir as angústias, alegrias, desejos etc. de seus alunos, facilitando na construção do seu planejamento, tornando-o flexível para assim atender a todos. Diante desta perspectiva, poderá até detectar no seu aluno alguma habilidade, contribuindo para desenvolvê-la com mais inten-

sidade. Contudo, poderá descobrir até que ele poderá ser uma criança que tenha indicativo de altas habilidades/superdotação. Chagas, Rodrigues e Pereira (2007 apud FLEITH, 2007) criaram modelos de sugestões de atividades para mapear os interesses, estilos de aprendizagem e habilidades dos alunos, no livro “A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação”, volume 2, atividades de estimulação de alunos. É muito interessante que os docentes tenham conhecimento deste material, pois isto irá ajudá-los a conhecer melhor seus alunos, auxiliando na construção de um currículo flexível, oportunizando aos alunos a construção de seu próprio conhecimento de acordo com seu ritmo.

Estratégias de enriquecimento curricular

As escolas devem estar preparadas para a diversidade, os projetos pedagógicos devem ser flexíveis para que possam atender a todos. Raros são os alunos identificados, pois os alunos com altas habilidades são considerados, muitas vezes, apesar de excepcionais, trabalhosos e indisciplinados, acabando por abandonar a escola, por deixá-los de fora dos serviços especiais de que necessitam, como o enriquecimento e o aprofundamento curricular. Muitas vezes, eles deixam a escola por desmotivação e por dificuldades de relacionamento.

Renzulli (1986 apud FLEITH, 2007) propõe o modelo de enriquecimento escolar com o objetivo de tornar a escola um lugar onde os talentos fossem identificados e desenvolvidos. As propostas apresentadas no modelo de enriquecimento escolar são bastante flexíveis, o que viabiliza a sua adaptação a qualquer realidade escolar e sua aplicação em qualquer ano ou modalidade de ensino, independentemente do contexto social. Os exemplos de enriquecimento escolar aqui expostos não são modelos inéditos. Este modelo propõe o desenvolvimento de três tipos de atividades: experiências exploratórias, atividades de aprendizagem e projetos individuais ou em grupos.

Atividades exploratórias gerais expõem os alunos a tópicos, ideias e campos do conhecimento que normalmente não fazem parte do currículo regular, mas são de interesse deles. São implementadas por uma variedade de procedimentos, como palestras, exposições, minicursos, visitas, passeios e viagens, assim como o uso de diferentes materiais audiovisuais, filmes, programas de televisão, internet, entre outros. Atividades de aprendizagem para ajudar o aluno a aprender “como fazer”, usando metodologia adequada à área de interesse, fornecendo instrumentos e materiais, ensinando técnicas que contribuam para o desenvolvimento de habilidades criativas e críticas, habilidades de pesquisa e habilidades pessoais, como liderança, comunicação, autoconceito etc. Projetos desenvolvidos individualmente, ou em pequenos grupos, com o objetivo de investigar problemas reais, aprofundar o conhecimento em uma área de interesse, usar metodologias apropriadas para resolver os problemas, gerar conhecimento. Nesses projetos, os alunos trabalham com recursos humanos e materiais avançados, são encorajados a dialogar com profissionais que atuam na área investigada e a apresentar seus produtos a uma audiência (RENZULLI, 1986 apud FLEITH, 2007, p. 76-77).

Fleith (2007) salienta que os professores devem ser criativos e ter autonomia para planejar as atividades de enriquecimento de tal forma que todos aproveitem as muitas e variadas oportunidades para fazer descobertas e se tornarem bem-sucedidos na elaboração de produtos, serviços e aprendizagens significativos e autênticos. Ela destaca outras características de enriquecimento escolar:

As atividades são dinâmicas e retroalimentadas pelos interesses dos alunos; as atividades favorecem a autonomia do aluno ao longo de todo o processo, em todos os níveis; os alunos são responsáveis por solucionarem os problemas que encontram

durante o processo; a iniciativa do aluno é valorizada e suas propostas acatadas, ainda que não sejam colocadas em prática imediatamente; o(s) aluno(s) têm autonomia para tomar decisões; é possível a realização de vários projetos simultâneos e o atendimento personalizado/individualizado dos interesses e demandas individuais; o professor é o mediador no processo de construção do conhecimento; os alunos mobilizam a comunidade, quando envolvem a sua rede de relacionamentos na realização das atividades; é possível planejar atividades significativas que atendam aos interesses individuais ou de pequenos grupos e, ao mesmo tempo, oportunizar atividades exploratórias significativas para um grupo que não está interessado no assunto; a atividade de enriquecimento tipo III deve resultar em um produto com aplicação social (FLEITH, 2007, p. 63).

É interessante ressaltar uma estratégia bastante utilizada pelos docentes, o portfólio, um guia para explorar os interesses, estilos e habilidades do aluno. Fleith (2007) classifica este instrumento de portfólio do talento total.

O portfólio do talento total foi desenvolvido para identificar e maximizar o potencial de cada aluno. Trata-se de um processo sistemático, por meio do qual inventários de interesse, estilo de aprendizagem e de expressão e produtos elaborados pelo aluno são coletados, ajudando tanto aluno quanto professor a tomar decisões a respeito de seu trabalho (FLEITH, 2007, p. 58).

É notório que o docente deve ser um bom observador, para poder organizar melhor sua ação em sala de aula, auxiliando nas informações geradas sobre o aluno com alto potencial, facilitando a prática docente em termos do planejamento de aula, seleção de estratégias de ensino e métodos de avaliação do desempenho escolar.

Aceleração

A aceleração é um dos serviços que a escola pode oferecer para aqueles alunos que se encontram “adiantados”, permitindo-os avançar e cumprir em menor tempo as séries escolares. “Acelerar implica decidir que a competência e não a idade será o critério determinante para que o indivíduo obtenha acesso a um currículo e experiências acadêmicas mais adiantadas” (VIRGOLIM, 2007, p. 63). É importante lembrar que o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece que, [...] independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato, seja permitido ao aluno sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, s. p.).

Este artigo deixa claro que é tarefa da escola a reclassificação do aluno, através de uma avaliação escolar que constate que o aluno esteja apto para avançar, por seu grau de desenvolvimento e experiência, independentemente da escolarização documentalmente comprovada; a escola poderá permitir a matrícula do aluno no ano ou etapa mais adequada ao seu desenvolvimento. Virgolin (2007) nos diz que, desta forma, há a possibilidade de entrada precoce na universidade, o que também possibilita a entrada mais cedo do aluno no mercado de trabalho.

Considerações finais

Diante de minhas pesquisas, percebeu-se que a garantia de uma educação inclusiva não depende somente de leis, principalmente na área das altas habilidades/superdotação. É preciso que os educadores acordem e aceitem esta realidade, pois há necessidade de aperfeiçoamento,

de formação continuada, de aprofundamento nesta temática, pois a cada ano iremos receber alunos diferentes, por isto a necessidade de trabalhar com um currículo flexível baseado na igualdade de oportunidade, para que possamos incluir todos os educandos, gerando uma sociedade mais justa e cidadã. Contudo, identificar talentos e desenvolver suas potencialidades é tarefa do educador.

É importante ressaltar que a identificação de alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação é uma tarefa complexa, por isto constam neste artigo informações importantes, porém é imprescindível a observação do professor, o qual auxiliará nas informações geradas sobre o aluno com alto potencial, facilitando a prática docente em termos do planejamento de aula, seleção de estratégias de ensino e métodos de avaliação do desempenho escolar.

Precisamos informar aos docentes a importância de um olhar para as potencialidades do aluno – que vêm perdendo o foco a cada dia, porque não estão sendo atendidas satisfatoriamente, por isso acabam se desinteressando e desfocando das suas potencialidades –, para que possamos diminuir o grande desperdício de potencial em nosso estado. Acredito que este é o caminho a seguir, pois investir em talentos é fazer um bem para sociedade.

Com esta pesquisa tomamos conhecimento do conceito de altas habilidades/superdotação, inclusive o conceito adotado em Santa Catarina. Identificamos os sinais de possíveis alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação, os pontos fortes, suas necessidades cognitivas, sociais e afetivas peculiares, através dos instrumentos de interesses, oferecendo-lhes oportunidades de construir seu próprio conhecimento no seu próprio ritmo, por meio das estratégias de enriquecimento curricular.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/superdotacao.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

ANTUNES, Celso. **Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001.

BRASIL. **IBGE. Censo 2010**. 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. MEC. **Conselho Nacional de Educação. Resolução 4**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13684:resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso: 10 mar. 2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2014.

_____. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2014.

_____. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 jun. 2016.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Identificação de superdotados**: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

FLEITH, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2014.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

INEP. **Censo Escolar**. Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 6 maio 2016.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: proposta/coordenador Sérgio Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2006.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

ATRIBUIÇÕES DE UM COORDENADOR DE CURSO NO ENSINO A DISTÂNCIA

Powers in course coordinator in distance learning

Gabriela Pedrotti¹

Lucia Cristiane Moratelli Pianezzer²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo trazer à tona conceitos teóricos de educação a distância – EAD – e sua gestão, com o intuito de destacar e refletir sobre o papel do coordenador de curso frente aos desafios da EAD, no Centro Universitário Leonardo da Vinci, mais especificamente no NEAD – Núcleo de Educação a Distância da Uniasselvi, bem como apontar quais caminhos este profissional poderá seguir, a fim de trabalhar em parceria com os docentes, tutores internos, tutores externos e acadêmicos. Este artigo é fruto do acompanhamento e observação do trabalho desenvolvido pelos coordenadores de curso do NEAD, com pesquisas bibliográficas, buscando descrever suas funções e tarefas no dia a dia dentro da instituição, visando a possíveis contribuições para a melhoria dessas tarefas.

Palavras-chave: Coordenador de curso. Coordenador pedagógico. Educação a distância.

Abstract: This work aims to light theoretical concepts of distance education and its management, in order to highlight and reflect on the role of the front course coordinator to the challenges of distance education, Centro Universitário Leonardo da Vinci, more specifically in UNIasselvi's NEAD – Núcleo de Educação a Distância – and point out which paths this professional can follow in order to work in partnership with teachers, internal tutors, external tutors and academics. This article is the result of monitoring and observation of the work developed by NEAD course coordinators, with literature searches, trying to describe their functions and tasks on a daily basis within the institution, with a view to possible contributions to the improvement of these tasks.

Keywords: Course coordinator. Pedagogical coordinator. Distance learning.

Introdução

A educação a distância (EAD) possibilita a transformação, o rompimento com o paradigma da educação presencial, pois educador e educando deixam de ocupar o mesmo espaço físico e nem sempre estão envolvidos, ao mesmo tempo, no processo de ensino-aprendizagem. O novo paradigma altera o espaço e o tempo da comunicação e isso não pode e nem deve ser ignorado. Trata-se de uma significativa oportunidade de procurar superar os erros do passado e abrir espaço para novas conquistas, o que só será possível dentro de um novo paradigma educacional.

Aretio, Corbela e Figaredo (2007, p. 34) definem a EAD como “o diálogo mediado entre o professor (instituição) e o estudante que, localizado em espaço diferente ao daquele, aprende de forma independente e colaborativa”. O espaço e o tempo são elementos de um quebra-cabeça relacional. Segundo o Censo EAD.BR do ano de 2012, mais de 5,7 milhões de brasileiros foram matriculados em disciplinas de Educação a Distância.

O advento da internet contribuiu consideravelmente para o crescimento do ensino a distância – EAD. A utilização dessa nova tecnologia permite ao aluno maior flexibilidade de comunicação. Desse modo, o aluno pode acessar materiais didáticos e se comunicar com o professor a qualquer hora e em qualquer lugar.

Segundo Ribeiro (2007), uma instituição na modalidade de educação a distância (EAD)

¹Acadêmica do curso de pós-graduação Orientação e Supervisão Escolar.

²Orientadora. Especialista em Gestão e Tutoria pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e Docente do Curso de Pedagogia. *E-mail:* gabriela.pedrotti@uniasselvi.com.br

pode ter diversos cursos com suportes midiáticos, de interações, estrutura, logística, concepção pedagógica e perfil de professores distintos. Cabe ao profissional da gestão estar qualificado para gerir e desenvolver os cursos diante de complexas realidades e demandas.

Supõe-se antecipadamente que uma gestão de EAD deve buscar constantemente a premissa da qualidade de ensino, o desenvolvimento de tarefas sempre de maneira compartilhada, a constante reestruturação do papel da educação que se oferta e a visualização explícita dos objetivos traçados pela educação, sempre com o intuito de solucionar os motivos que dificultam o cumprimento desses objetivos.

A ideia principal então é apresentar e ressaltar os desafios de um dos agentes educacionais da gestão de EAD – o coordenador pedagógico, pois entendemos que tal profissional é imprescindível para o desenvolvimento desse processo de ensino-aprendizagem na educação superior.

Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica em materiais disponíveis na internet, artigos de periódicos e livros, além da observação diária e acompanhamento das funções e tarefas dos coordenadores pedagógicos dos cursos ofertados pela EAD da Uniasselvi.

Este artigo está organizado em cinco seções, além dessa introdução. Na segunda seção encontra-se o Referencial Teórico sobre a EAD – Educação a Distância; na terceira, sobre o coordenador pedagógico na EAD – Educação a Distância, mais especificamente no NEAD – Núcleo de Educação a Distância da Uniasselvi; na quarta seção temos as Considerações Finais e, por último, as Referências Bibliográficas.

Referencial teórico de educação a distância

Entendemos que a educação é um instrumento fundamental na associação do poder, conhecimento e tecnologia, e o propósito do curso existir é definido baseado no que o mercado de trabalho e a comunidade exigem.

Pode-se afirmar que, segundo Brandão (1986), a educação tem o potencial de permanecer de maneira livre, fazendo com que o saber se torne público para a sociedade, meio esse onde se desenvolvem ideias, crenças, cultura e cidadãos. E a modalidade à distância só viria a acrescentar a esse universo.

Sabemos que a educação, presencial ou à distância, pode ser utilizada também como ferramenta de poder e controle da sociedade, almejando única e exclusivamente o lucro de grandes instituições e de grupos autoritários.

Por esse motivo, instituiu-se no art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – a introdução da EAD como modalidade válida para a educação brasileira. Em 10 de fevereiro de 1998, essa lei é regulamentada pelo Decreto nº 2.494, ressaltando que a aprendizagem se desenvolverá com a mediação de recursos didáticos. Estabelece-se o art. 2º do decreto, que nos diz o seguinte:

Os cursos à distância que conferem certificado ou diploma de conclusão de Ensino Fundamental para jovens e adultos, Ensino Médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998, p. 58).

Nesse mesmo decreto, destaca-se no art. 5º que os certificados e diplomas de cursos à distância serão válidos dentro do território nacional. E nesse ínterim, apesar de não ter validade jurídica, cria-se o Código de Ética e Indicadores de Qualidade para cursos de Graduação a

Distância. Nesse código estão inseridos princípios que devem ser seguidos pelas instituições de EAD.

Em 2003, o MEC também publica os Indicadores de Qualidade para os cursos de EAD. Nessa publicação são elencadas sugestões que têm como intuito orientar alunos, docentes e instituições de ensino em EAD, na solidificação da qualidade da educação a distância.

Segundo Moore e Kearsley (2007), a Educação a Distância consiste no aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino convencional, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Vivemos numa época de muitas mudanças, em que jornais, revistas, rádio, cinema e redes sociais dão suporte ao quesito divulgação e participação da comunidade. Esses recursos midiáticos utilizam-se da linguagem oral, escrita, sons, imagens e movimento. Todo o processo de produção dessas mídias tem como nome TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Segundo Belloni (2001), para que haja integração das TICs à educação, faz-se necessária sua utilização como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo. Entendemos que a EAD se caracteriza como um método de ensino-aprendizagem que ocorre com a participação de diversas pessoas em diversos locais e em tempos distintos, o que faz com que esses estudantes necessitem de diversos suportes de apoio para eventuais problemas que possam surgir. O ponto de apoio concentra-se nos polos presenciais, onde os acadêmicos dispõem de bibliotecas, laboratórios de informática, acesso à internet e materiais didáticos específicos para as disciplinas e cursos à distância.

Também existem diferentes modalidades de educação a distância, como o totalmente *on-line* e o modelo híbrido. O modelo *on-line* é aquele no qual os acadêmicos têm todos os conteúdos dos cursos veiculados pela internet. Já no modelo híbrido, os conteúdos dos cursos, além de serem repassados pela internet, são combinados com atividades presenciais. Ambas as modalidades utilizam recursos como *e-mail*, matrículas eletrônicas, bibliotecas virtuais, criação de fóruns, entre outros, para que o contato do docente com o acadêmico aconteça. Entende-se que esse relacionamento entre acadêmico e docente interfere e muito no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é necessário compreender que as tecnologias devem ser utilizadas como ferramentas para que aconteçam as interações e acesso às informações, ressaltando o papel do docente como mediador de todo o processo, a fim de estimular o aluno para uma aprendizagem significativa.

Moore e Kearsley (2007) ressaltam que o segredo de uma prática bem-sucedida é a EAD com abordagem sistêmica. Como no corpo humano, se alguma parte do todo para de funcionar, o restante pode até não ser afetado. Entretanto, há partes que, por sua grande importância, se pararem, todo o organismo parará de funcionar. Entendemos então que uma abordagem sistêmica em educação a distância pode ser definida como orientação que relaciona a teoria à prática dos processos de interação e comunicação entre os componentes de um sistema educacional.

Por esse motivo, a EAD precisa ter a premissa de perceber o acadêmico como construtor do próprio conhecimento, protagonista no processo e não como sujeito passivo, receptor de informações.

Segundo Moraes (2010), é imprescindível que uma equipe de EAD tenha profissionais especialistas, como docentes, tutores, conteudistas, editores, bibliotecários, revisores, produtores gráficos, organizadores documentais, planejador do ensino (responsável pelo desenvolvimento do curso, parte pedagógica e articulação com as tecnologias).

Partindo deste pressuposto, daremos ênfase à análise da gestão pedagógica, ressaltando o papel do planejador de ensino, também chamado de coordenador pedagógico ou coordenador

de curso no Centro Universitário Leonardo da Vinci, mais especificamente no Núcleo de Educação a Distância – NEAD – da Uniasselvi.

A coordenação pedagógica do EAD

Em uma instituição de ensino, é fundamental a existência de profissionais que desempenhem o papel de gestores administrativos e de gestores pedagógicos. Entre estes profissionais estão os coordenadores pedagógicos, que, com os demais profissionais, devem buscar atingir os objetivos educacionais almejados.

A denominação desse agente pedagógico varia de acordo com a instituição, sendo que em algumas delas essa coordenação é exercida por uma ou mais pessoas. Dentre as principais funções dessa gestão temos: planejamento, organização, coordenação e avaliação, citadas por Vasconcelos (2009). Nessa justaposição de atribuições os coordenadores de curso desenvolvem, portanto, a função de coordenador pedagógico, pois, de acordo com Clementino (2006), a relevância do seu papel está em gerir e auxiliar a equipe a desenvolver o curso com mais qualidade, preocupando-se principalmente com o processo de ensino-aprendizagem. Aqui faz-se sempre necessário o diálogo constante, a fim de redirecionar e reavaliar posturas, materiais, ou desempenhar outras adequações que se mostrem necessárias.

Diante desse cenário de crescimento considerável da educação a distância no Brasil, o coordenador pedagógico é um dos atores pedagógicos, assim como os docentes, tutores internos e externos, responsáveis pelo sucesso do curso. Entendemos que o coordenador de curso deve ter como postura uma gestão proativa, reflexiva, eficaz, versátil e ao mesmo tempo crítica, estimulando e cativando o desempenho de todo o corpo docente e corpo discente de seu curso.

Compreendemos que a coordenação de curso, exercida pelo coordenador pedagógico, é o órgão responsável pela maioria das tarefas didáticas e disciplinares na esfera do curso.

Muito antes de ganhar esse *status*, já povoava o imaginário da escola sob as mais estranhas caricaturas. Às vezes atuava como fiscal, alguém que checava o que ocorria em sala de aula e normatizava o que podia ou não ser feito. Pouco sabia de ensino e não conhecia os reais problemas da sala de aula e da instituição. Obviamente, não era bem aceito na sala dos professores como alguém confiável para compartilhar experiências. Outra imagem recorrente desse velho coordenador é de atendente. Sem um campo específico de atuação, responde às emergências, apaga focos de incêndios e apazigua os ânimos de professores, alunos e pais. Engolido pelo cotidiano, não consegue construir uma experiência no campo pedagógico. Em ocasiões esporádicas, ele explica as causas da agressividade de uma criança ou as dificuldades de aprendizagem de uma turma (AUGUSTO, 2006, p. 1).

Perrenoud (2000) explica que a palavra coordenação encontra-se atrelada à ideia de organização, de conduta efetiva, na lógica de realizar o trabalho revertido para a construção da identidade coletiva ou para o reconhecimento recíproco do trabalho e das competências de todos.

Rangel (2001, p. 89) ainda destaca como funções a serem cumpridas pelo supervisor pedagógico os seguintes itens, que se referem:

- **À política** – coordenação da interpretação/implementação e da “coleta” de subsídios para o desenvolvimento de novas políticas mais comprometidas com as realidades educacionais;
- **Ao planejamento** – coordenação, construção e elaboração coletiva do projeto acadêmico/educacional, implementação coletiva, coordenação do acompanhamento sobre seu desen-

volvimento e necessárias reconstruções;

- **À gestão** – coordenação, propriamente dita, de todo o desenvolvimento das políticas, do planejamento e da avaliação do projeto pedagógico da escola, construído e desenvolvido coletivamente;

- **À avaliação** – análise e julgamento das práticas educacionais em desenvolvimento com base em uma construção coletiva de padrões que se alicerçam em três princípios/posturas intimamente relacionados: a avaliação democrática, a crítica institucional e a criação coletiva, e a qualificação do processo de ensino-aprendizagem;

- **A todos esses elementos** – estudar muito e continuamente, individual e coletivamente, discutindo conceitos e formas de elaboração prática de estratégias de ação pedagógica.

A seguir estão destacadas as competências necessárias para os coordenadores de cursos no Centro Universitário Leonardo da Vinci (CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI, 2016, p. 74-76):

1. Cumprir e fazer cumprir as decisões e normas emanadas da Reitoria, dos órgãos colegiados da UNIASSELVI e da Mantenedora;
2. Convocar e presidir as reuniões do Colegiado de Curso;
3. Convocar e presidir as reuniões do Núcleo Docente Estruturante;
4. Supervisionar o cumprimento da integralização curricular e a execução dos conteúdos programáticos e o cumprimento do horário do respectivo curso;
5. Elaborar o plano anual de atividades e metas do curso, encaminhando-o à respectiva Pró-Reitoria;
6. Elaborar o relatório anual de atividades do curso, encaminhando-o à respectiva Pró-Reitoria;
7. Emitir parecer conclusivo sobre os pedidos de aproveitamento de estudos realizados em Instituições Superiores de Ensino, legalmente constituídas;
8. Exercer o poder disciplinar, no âmbito do curso;
9. Coordenar a realização de eventos acadêmicos do curso;
10. Coordenar o processo de elaboração e atualização do Projeto Pedagógico do Curso;
11. Coordenar a elaboração de projetos de iniciação científica e extensão originárias do seu curso;
12. Supervisionar a realização dos estágios curriculares, das atividades complementares, de iniciação científica e extensão originários do curso;
13. Coordenar o processo de seleção de professores, para ministrar as disciplinas do curso, e dos tutores internos e externos (quando for o caso);
14. Acompanhar o desenvolvimento do curso e das atividades de iniciação científica e extensão que lhe são inerentes, zelando pelo bom desempenho;
15. Representar o curso em órgãos da UNIASSELVI e da comunidade;
16. Fomentar e incentivar a produção acadêmica, técnica e científica do corpo docente e dos tutores internos e externos (quando for o caso);
17. Coordenar as atividades de preparação das avaliações interna e externa do curso e dos seus acadêmicos;
18. Participar dos órgãos colegiados, conforme previsto no Estatuto da UNIASSELVI;
19. Participar da elaboração do PDI e PPI, conforme previsto no Estatuto da UNIASSELVI;
20. Manter organizados e atualizados os dados estatísticos referentes ao curso e necessários para o bom gerenciamento acadêmico e financeiro desse;
21. Propor e viabilizar medidas acadêmicas e operacionais decorrentes da análise dos índices obtidos pelo curso em avaliações feitas por órgãos externos;
22. Desenvolver ações que favoreçam a integração do curso à comunidade, ao mercado de trabalho e aos conselhos profissionais;
23. Participar, com o Procurador Institucional, do processo de reconhecimento e do processo de renovação do reconhecimento do curso (quando necessário);

-
24. Articular-se com as ações da CPA, com o setor acadêmico da Mantenedora e com os outros coordenadores de curso da UNIASSELVI;
 25. Acompanhar e orientar o processo de produção do material instrucional das disciplinas (quando for o caso);
 26. Orientar os trabalhos dos professores, tutores internos e externos (quando for o caso);
 27. Orientar o conteudista na produção do material instrucional (caderno de estudos, objetos de aprendizagem e vídeo da disciplina) (quando for o caso);
 28. Criar e implantar instrumentos de avaliação do curso e proceder à análise dos dados coletados, em conformidade com as normas institucionais;
 29. Atender a demandas dos docentes, professores, tutores internos e externos (quando for o caso) e dos acadêmicos;
 30. Elaborar relatórios de avaliação, bem como acompanhar a sistemática de avaliação e corrigir os instrumentos de avaliação de aprendizagem;
 31. Gerenciar as dificuldades encontradas no ensino das disciplinas do curso;
 32. Supervisionar a bibliografia indicada para o curso no que se refere a acervo, novas aquisições e utilização;
 33. Controlar a frequência de acadêmicos, de professores e de tutores internos e externos (quando for o caso);
 34. Manter um banco de dados de “aulas emergenciais” para eventuais faltas de professores (quando for o caso);
 35. Promover o curso na comunidade interna e externa;
 36. Acompanhar índices de evasão, reprovação e inadimplência do seu curso, participando de negociações com os acadêmicos;
 37. Manter contato e promover ações com os egressos do seu curso;
 38. Criar soluções que garantam a rentabilidade e a sustentabilidade do curso.

E ainda mais especificamente dentro do Núcleo de Educação a Distância – NEAD –, o coordenador de curso tem como atribuições, conforme descrito no PPC do Curso (CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI, 2016):

- Manter o clima organizacional e motivacional do corpo docente e corpo discente do curso;
- Ser corresponsável pela fidelização de acadêmicos, bem como pelo retorno de acadêmicos evadidos;
- Controlar e minimizar índices de evasão do curso; apreciar todos os requerimentos formulados pelos acadêmicos; estimular a participação dos acadêmicos na avaliação institucional; promover ações de autoavaliação do curso, entre outras.

Dessa maneira, entende-se que:

Figura 1. Funções do coordenador de curso



Fonte: O autor.

Entretanto, para que esses princípios e diretrizes estabelecidos no projeto pedagógico se tornem autênticos, entra a experiência educativa, isto é, o ponto de vista abrangente do processo educacional e experiência técnica associada à administração escolar, para colaborar na solução de problemas relacionados à prática pedagógica. Podemos relacionar como exemplo: o planejamento educacional, método de avaliação à disposição de incentivos que consiga conectar a competência técnico-científica à didático-pedagógica e estabelecer e monitorar mudanças acordadas pelo corpo docente.

Placco (2002) diz que há alguns anos as tarefas hoje realizadas pelo coordenador pedagógico eram executadas pelo supervisor escolar e o orientador escolar. O primeiro cuidava da questão docente (professores) e o segundo da questão discente (alunos), gerando uma divisão

nítida de personagens dentro da escola. Já o coordenador de curso da Educação a Distância – EAD – do Centro Universitário Leonardo da Vinci tem também um grande desafio: ultrapassar as barreiras ainda encontradas com relação ao fato de o ensino ser à distância e não presencial.

Entendemos que a gestão acontece de variadas maneiras, conforme o julgamento que se tem dela e a finalidade que acreditamos tenha a educação para a sociedade e a formação de alunos. O que se espera do gestor hoje, em qualquer instituição de ensino, é que ele saiba trabalhar com uma gestão participativa e democrática, outro desafio a ser superado pelo coordenador pedagógico.

Segundo Libâneo (2008), esse tipo de gestão busca objetivos em comum entre a coordenação e toda a equipe. As decisões são tomadas de forma conjunta, buscando envolver cada membro da equipe, relacionadas à competência e à responsabilidade perante as decisões tomadas. Toda a gestão participativa busca a valorização do trabalho coletivo e participativo, opondo-se totalmente àquela gestão de dominação e subordinação.

Embora haja gestão participativa na Educação a Distância no Centro Universitário Leonardo da Vinci, ainda assim são necessárias a diferenciação de competências e a presença de uma coordenação. Essa coordenação tem a função de conscientizar a todos para o desafio de superar os problemas que venham a surgir, a fim de propor sempre que a equipe trabalhe de maneira conjunta, objetivando alcançar as mesmas metas traçadas.

O coordenador pedagógico deve ter a função de ser o articulador dos vários segmentos – internos e externos –, cuidando para que as tarefas venham a ocorrer conforme o planejado. Para que essa gestão participativa aconteça, faz-se necessário que os coordenadores tenham confiança na sua equipe de docentes e tutores. Confiança na proposta e trabalho em grupo são essenciais para o sucesso do curso.

Dentro do EAD do Centro Universitário Leonardo da Vinci identificamos alguns coordenadores que praticam esse tipo de gestão, pois eles prezam pela questão do clima organizacional dentro da sua equipe e no ambiente em que trabalham, possibilitando que o grupo atue de forma mais tranquila e confiante, num clima sem autoritarismo. Este tipo de gestão faz aflorar a motivação e o interesse em nossos docentes e tutores. Freire (1980, apud VASCONCELLOS, 2009, p. 18) afirma que “A confiança nos homens é a condição prévia indispensável para uma mudança revolucionária”.

Para que essa gestão democrática aconteça de forma contínua e eficaz dentro de nossa EAD, criou-se um Núcleo Docente Estruturante – NDE – e o colegiado de curso para cada curso. O NDE, conforme regimento geral do Centro Universitário, é constituído por um grupo de docentes que exercem liderança acadêmica no âmbito do curso, percebida na produção de conhecimentos, no desenvolvimento do ensino e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição.

Nessa mesma linha foi criado o colegiado de curso, em que todos os docentes do curso participam. Eles têm como função principal discutir as sugestões apresentadas pelo NDE e aprovar ou não essas sugestões, todas relacionadas ao curso, sempre sob a gestão do coordenador de curso ou coordenador pedagógico.

Considerações finais

Neste contexto, entende-se que o profissional que deseja ser um coordenador pedagógico de um curso de EAD deve estar alerta a todas as questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem a distância. Por esse motivo se resolveu compreender as tarefas exercidas pelo coordenador de curso em uma gestão pedagógica dentro do EAD, e, à medida que se pesquisava esse entendimento sobre essas tarefas de um coordenador de curso, chegou-se à conclusão de

que esse ator pedagógico tem um papel significativo no ambiente pedagógico de EAD de qualidade. Através desse artigo chegou-se a deduções importantíssimas:

- O coordenador de curso deve ter um relacionamento interpessoal saudável com sua equipe de trabalho, fazendo-se necessário que ele consiga ouvir e entender os anseios dos docentes, direção e dos acadêmicos, baseado num clima de confiança;
- O coordenador de curso deve propor um ambiente participativo entre o NDE e o colegiado do seu curso;
- O coordenador de curso deve estar alerta às dificuldades encontradas pelo acadêmico no âmbito geral do curso, a fim de propor melhorias;
- O coordenador de curso deve ter capacidade de elaborar estratégias que aproximem a equipe para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, contemplando também a questão de formação continuada dos docentes;
- O coordenador de curso deve ser o articulador e o divulgador das ações, mas, ao mesmo tempo, deve ter a atitude de saber investigar, conversar e planejar com os seus de forma coletiva ou mesmo individual, com o intuito de chegar às metas traçadas e colocadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Outro grande desafio encontrado pelo coordenador de curso encontra-se na diminuição da evasão escolar, que ainda continua muito alta, e conscientização dos acadêmicos e docentes frente aos estudos, pois a EAD pode até flexibilizar os horários, mas o volume de leitura e estudo do material disponibilizado nas trilhas dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), muitas vezes, é maior do que em um curso presencial. Cabe ao coordenador conseguir estimular os acadêmicos do curso a assumirem essa realidade desafiadora e estimulante.

Outro fato que não podemos deixar de pontuar e que também é uma prática realizada pelos coordenadores de curso da EAD da Uniasselvi é a gestão administrativa dos cursos, com a contratação e orientação de docentes e tutores internos muitas vezes novatos, contratação e orientação de conteudistas, acerto de carga horária de docentes, supervisão do número de alunos nas turmas.

Por se tratar de um trabalho que envolve uma plataforma virtual, a importância do domínio tecnológico, a compreensão das teorias da aprendizagem e, além de tudo, uma disposição para entender as necessidades que possam facilitar a interação e a colaboração dos acadêmicos, são premissas necessárias dentro da EAD da Uniasselvi.

Felizmente, a maioria dos coordenadores de curso do EAD acredita no que faz, desempenhando suas tarefas com competência no intuito de observar, orientar e promover mudanças, por meio de uma liderança democrática, visando a uma equipe motivada para alcançar os objetivos e metas propostos para o curso. E isto faz toda a diferença!

Referências

ARETIO, Lorenzo Garcia; CORBELLA, Marta Ruiz; FIGAREDO, Daniel Dominguez. **De la Educación a Distancia a La Educación Virtual**. Barcelona: Ariel, 2007.

AUGUSTO, Silvana. Desafios do coordenador pedagógico. **Nova Escola**. São Paulo, n. 192, maio 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/>>. Acesso em: 27 jul. 2008.

-
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- CENSO EAD.BR. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012**. Curitiba: Ibepex, 2013.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI – UNIASSELVI. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Indaial, 2016.
- _____. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração**. Indaial, 2015.
- CLEMENTINO, A. Gestão Pedagógica de Cursos em EAD. IN: **12º Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2005, Florianópolis. Anais. Florianópolis: 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo Thomson Learning, 2007.
- MORAES, R. C. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Editora Senac, 2010.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed; 2000.
- PLACCO, V. M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Para onde vão a orientação e supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p. 95-106.
- RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica – princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2001.
- RIBEIRO, Luis Otoni Meireles et al. Gestão de EAD: a importância da visão sistêmica e da estruturação dos CEADS para a escolha de modelos adequados. Cinted-UFRGS: **Revista Renote-Novas Tecnologias na Educação**, 2007. v. 5. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14316>>. Acesso em: 24 out. 2011.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2009.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Phonological conscience contributions in the literacy process

Carla Aparecida de Moura Sparremberger Martins¹

Viviane Guidotti²

Resumo: A alfabetização é um processo muito complexo, que envolve muitas habilidades dos alunos, fazendo com que o professor se torne um agente fundamental nesse processo, mediando momentos significativos de aprendizagem aos alunos. Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral reconhecer as contribuições da consciência fonológica desde a infância – na Educação Infantil para a Alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como abordagem metodológica uma pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2001), em que foi utilizada como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com três professores alfabetizadores e um especialista da área da educação. Essa entrevista nos trouxe as questões teóricas e práticas sobre a utilização da consciência fonológica, sendo essas explicitadas nos resultados e discussões desta pesquisa. Diante disso, é possível afirmar a importância de o professor aprimorar sua prática em sala de aula e buscar constantemente formação continuada. Os resultados apontam que é fundamental realizar um trabalho de consciência fonológica desde a Educação Infantil e em todo o ciclo de alfabetização, uma vez que se percebeu, nas entrevistas, que oportunizar atividades com metodologias que estimulem a arte de escutar atentamente com os alunos desde a infância pode gerar uma predisposição para ler e escrever.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Alfabetização. Metodologia de ensino.

Abstract: Literacy is a very complex process that involves many abilities from students, causing the teacher to become a fundamental agent in this process, mediating significant moments of learning to students. Thus, this study had as general objective to recognize the contributions of phonological conscience since childhood – in Early Childhood Education for Literacy in the early years of Elementary School, with a qualitative research as methodological approach (ANDRÉ, 2001), in which it was used as instrument of data collecting a semi-structured interview with three literacy teachers and one specialists in the area of education, in order to understand theoretical and practical issue on the use of phonological conscience, those being clarified on the results and discussions of this research. From this research it's possible to state the importance for the teacher to improve his experience in class and constantly seek continuous training. The results indicate that it's essential to perform a work of phonological conscience since Kindergarten and during the entire Literacy Circle, once it was reported in interviews that creating opportunities to activities with methods that stimulate the art of listening carefully with students since childhood may generate a predisposition to read and write.

Keywords: Phonological conscience. Literacy. Teaching methodology.

Introdução

O presente estudo é um recorte da pesquisa desenvolvida na disciplina de Trabalho de Graduação, no curso de Pedagogia, que teve como tema consciência fonológica. Delimitou-se o tema do estudo a partir das contribuições da consciência fonológica no processo de alfabetização, vinculada à área de concentração em Metodologias de Ensino.

A relevância deste estudo está em ressaltar que um fator a ser considerado na alfabetiza-

¹Tutora externa do curso de Pedagogia, orientadora do Trabalho de TCC – Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 - Km 71 Km 71, nº 1.040 – Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

²Graduada em Pedagogia, professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, na cidade de Sapucaí. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 - Km 71, nº 1.040 – Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

ção é a consciência fonológica, por estar atrelada ao desenvolvimento da criança desde muito pequena. Dessa forma, a problemática da pesquisa foi: “Quais são as contribuições da consciência fonológica no processo de alfabetização?” A partir da problemática, o objetivo geral se delineou em compreender a importância de estimular a consciência fonológica desde a infância, a partir de uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo.

Assim, para alcançar esses objetivos, os caminhos metodológicos escolhidos foram sob a perspectiva de uma pesquisa qualitativa, ancorada nas concepções de André (2001), utilizando como instrumento de coleta de dados uma entrevista com profissionais da educação e especialistas, a fim de entender as questões práticas em sala de aula e a contribuição para o letramento.

Os significados da alfabetização e os métodos utilizados

Nos últimos anos, pessoas ligadas à área da Educação têm apresentado preocupação referente à alfabetização dos alunos, pois alguns deles não leem e/ou não escrevem, ao chegar ao final do ciclo de alfabetização, os primeiros três anos do Ensino Fundamental, enquanto outros não interpretam aquilo que leem, os chamados analfabetos funcionais. “[...] os resultados do Sistema de Avaliação (SAEB) de 2002 divulgados pelo Ministério da Educação em 2003 apontaram dois problemas cruciais no Brasil: o fato de os alunos não aprenderem a ler e escrever e o problema da falta de letramento” (SHOTTEN, 2011, p. 59).

Esses problemas na formação de alunos são considerados fracassos que são revelados para fora da escola em avaliações internacionais.

Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do Ensino Fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –, e espraia-se ao longo de todo o Ensino Fundamental, chegando mesmo ao Ensino Médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2004, p. 9).

Seguindo essa perspectiva, é preciso compreender como surgiu a necessidade de se alfabetizar e os meios encontrados para que isso se processasse.

[...] uma vez percebida a escrita num contínuo comunicativo do qual a oralidade é parte constitutiva e transformadora, a influência da experiência da oralidade está presente durante todo o processo de construção da escrita. A oralidade e a escrita passam a ser vistas como duas maneiras de significar, e a maneira já conhecida torna-se o ponto de referência para a compreensão da maneira ainda desconhecida (KLEIMAM, 1995, p. 113).

Corroborando Kleimam (1995) com o entendimento de que a alfabetização surgiu da necessidade de comunicação entre as pessoas que deveriam se apropriar de um sistema de símbolos (escrita) padrão para comunicar-se, é preciso compreender que, com o passar dos anos, iniciou-se a utilização de métodos que proporcionavam que as pessoas se apropriassem do sistema de escrita, conforme descreve Carvalho (2005, p. 18):

Durante décadas, discutiu-se que métodos seriam mais eficientes: se os *sintéticos* (que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra), ou os *ana-*

líticos, também chamados globais (que têm como pontos de partida unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou frase). [grifos do autor]

Os métodos mais utilizados até então eram: analíticos, sintéticos e globais, caracterizados da seguinte forma:

Quadro 1. Métodos de Alfabetização

MÉTODO ANALÍTICO OU GLOBAL	MÉTODO SINTÉTICO
Uso de textos para que a criança descobrisse as partes menores	Exercícios de prontidão
Partia da totalidade	Partia das unidades menores para as unidades maiores
Texto/ Frase/ Palavra/ sílaba	Letra/ Fonema/ Padrões silábicos

Fonte: Adaptado de Carvalho (2005).

No entanto, cabe destacar que:

o uso de métodos para alfabetizar se dava da seguinte forma: os alunos aprendiam a técnica (nome das letras, sons etc.) antes de saber as funções da escrita, ou seja, antes de gostar de escrever e ler, e assim, muitas vezes, o ensino da técnica se sobrepunha ao prazer, à percepção de que a leitura e a escrita faziam parte da vida do aprendente. O que se propõe hoje (DALLA VALLE, 2011, p. 70).

Com esse intuito de que as práticas pedagógicas dos professores fossem revistas, para que os alunos pudessem entender a importância da leitura e da escrita, começam a surgir vários estudos¹ criticando a ideia de uma alfabetização somente para a codificação e decodificação, e começa-se uma visão esquecida e o seguinte questionamento: Para que devemos saber ler e escrever?

O surgimento do letramento

O questionamento sobre a função da leitura e da escrita surge, pois:

Numa visão geral, os alunos que eram educados por esses métodos sabiam ler e escrever, mas não conseguiam compreender tudo o que liam e não escreviam muito mais do que frases soltas. Isso não acontecia só no Brasil, mas em outros países que tinham as mesmas bases da alfabetização (DALLA VALLE, 2011, p. 64).

Desta forma, a partir de 1980 esses métodos que visavam à codificação e à decodificação, que muitas vezes culminavam em retenção, começaram a receber críticas de muitas pessoas.

Assim, chegamos ao século XXI com cerca de 20 milhões de analfabetos, aos quais se somam outros tantos cidadãos que possuem apenas rudimentos de leitura e escrita. No entanto, espera-se que os trabalhadores urbanos das funções mais modestas tenham no

¹Estudos realizados por Soares (2004; 2015), Dalla Valle (2011), Carvalho (2005), entre outros.

mínimo condições de ler e entender avisos, ordens, instruções. Para as funções qualificadas, exigem-se pessoas capazes de usar a leitura e a escrita para obter e transmitir informações para comunicar-se, para registrar fatos (CARVALHO, 2005, p. 16).

Com base nas funções que a leitura e a escrita deveriam exercer, surge uma nova teoria, alicerçada por duas grandes estudiosas da alfabetização, sendo elas Emília Ferreiro (1998) e Ana Teberosky (1998), que, por sua vez, trouxeram novas práticas de alfabetização, conforme segue:

Demonstrando que a escrita alfabética não era um código, o qual se aprende a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Elas perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona (MEC/SEB 2012, p. 16).

“Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil” (BRASIL, 2012, p. 17).

Dessa forma, surge a necessidade de proporcionar às crianças uma vivência com os textos para que elas soubessem produzir e utilizá-los e não apenas reproduzi-los. Surgindo dessa maneira um novo termo: Letramento “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18).

É possível perceber essa preocupação também na seguinte citação: “O uso do conceito de letramento nas práticas pedagógicas indica que a alfabetização que estamos querendo realizar envolve estudantes em práticas de leitura e escrita que tenham significado e façam parte da vida social” (DALLA VALLE, 2011, p. 80).

Contrapontos entre a alfabetização e o letramento

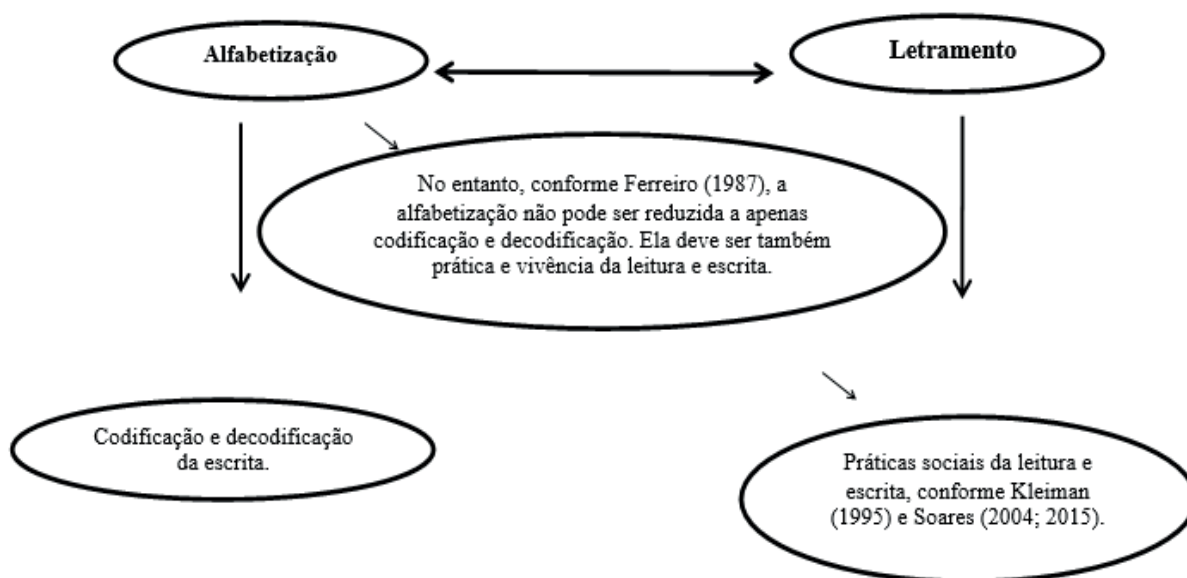
Esse termo surgiu por volta do ano de 1986, recebendo algumas críticas. “Emília Ferreiro [...] diz que não usa a palavra letramento, pois com o uso dela a alfabetização virou sinônimo de decodificação” (SCHOTTEN, 2011, p. 59).

Sendo assim, a alfabetização é um processo muito mais amplo do que ler e escrever. Entretanto, muitos autores afirmam que o letramento e a alfabetização

[...] são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47 apud BRASIL, 2012, p. 20).

É importante salientar a definição do conceito letramento: “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18 apud CARVALHO, 2005, p. 65). A partir dessas informações, podemos definir os seguintes conceitos:

Figura 1. Diferenças entre alfabetização e letramento



Fonte: Kleiman (1995) e Soares (2004; 2015).

No entanto, “ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender as relações entre fonemas e grafemas para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar” (SOARES, 2009, p. 2 apud DALLA VALLE, 2011, p. 69).

Por isso, embora se pense em práticas sociais de leitura e escrita, visa-se ao letramento. É necessário passar pelo processo de sistematização da escrita, em que é preciso entender as relações entre fonemas e grafemas. Para que isso aconteça, a criança deve construir uma consciência fonológica, que será tratada a seguir.

A importância da consciência fonológica na alfabetização e no letramento

Baseado na importância da consciência fonológica, de acordo com a teoria de Ferreiro (1987) de que alfabetizar é muito mais amplo do que simplesmente codificar e decodificar, cabe salientar que várias metodologias são utilizadas no processo de alfabetização.

Vários estudos se basearam em uma alfabetização sem métodos determinados, em que se valoriza a escrita, a partir da década de 1980 (FERREIRO, 1987 apud DALLA VALLE, 2011). No entanto, existe uma que não é caracterizada como método, mas é essencial na construção da escrita, ou seja, a consciência fonológica, que é um dos elementos da problemática de pesquisa deste estudo: Quais são as contribuições da consciência fonológica no processo de alfabetização?

Antes de explicitar as contribuições da consciência fonológica para a alfabetização, é importante salientar que a oralidade é muito importante para a compreensão do sistema alfabético: “[...] a língua foi aprendida em contextos de comunicação, mas, para compreender a escrita, é preciso considerá-la como um objeto em si e descobrir algumas de suas propriedades específicas que não são evidentes no ato de comunicação” (BASSO, 2007, p. 43).

Sendo assim, para compreender a escrita, precisamos entender como falamos, como é destacado a seguir:

Antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala. Para aqueles que já sabem ler e escrever, essa compreensão parece muito básica, quase transparente. No entanto, as pesquisas demonstram que a própria noção de que a linguagem falada é composta de sequências desses pequenos sons não surge de forma fácil em seres humanos (ADAMS et al., 2006, p. 19).

Para a criança, é muito difícil identificar os sons que compõem a fala para conseguir estruturar sua escrita relacionando-a com letras. Para quem já sabe ler, esse processo parece óbvio, mas é muito mais simples para crianças dividirem a palavra em sílabas e associar a rimas do que diferenciar os sons das unidades menores.

Conforme Adams et al. (2006, p. 19), “As pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonemas. Sendo assim, a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama consciência fonêmica”.

Fundamentado nesse conceito, é preciso encontrar maneiras de auxiliar a criança a descobrir a existência dos fonemas, através de estímulos e de atividades que desenvolvam a percepção do som nas palavras que pronunciam para a aquisição da escrita.

Consonante a isso, faz-se necessário destacar o conceito de consciência fonológica:

[...] capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua. A consciência fonológica existe, de maneira mais ou menos grosseira, antes do aprendizado da leitura e se reforça ao longo dos diferentes tempos desta aquisição (RIVIÈRE, 2001, p. 124 apud CARVALHO, 2005, p. 28).

Métodos que utilizam a consciência fonológica e suas diferenças

Sabendo então que a consciência fonológica não é um processo que ocorre naturalmente, faz-se necessário buscar metodologias que auxiliem a criança a perceber as unidades menores de sua fala, ou seja, que ela é composta por sílabas e fonemas. No entanto, existem metodologias que se utilizam da consciência fonológica, como o método destacado a seguir:

Métodos fônicos têm a ver com consciência fonológica porque ressaltam a dimensão sonora da língua e a capacidade do leitor para decompor sons que formam palavras, representados na escrita pelas letras. Enfatizam a decodificação e a aprendizagem do código alfabético, isto é, das relações entre sons e letras. Partem de palavras curtas e simples e, ao contrário dos métodos globais, recomendam o controle sistemático das palavras ensinadas e aprendidas. Os professores que os aplicam podem usar ou não cartilhas, mas ensinam os fonemas e as letras que os representam numa ordem prefixada. Em princípio, estão mais voltados para a alfabetização que o letramento (CARVALHO, 2005, p. 28).

Diferente do método fônico, a consciência fonológica não possui uma ordem prefixada, ela deve ser estimulada desde muito cedo na criança, pois “a consciência fonológica ou meta-fonologia é entendida como uma habilidade de refletir explicitamente sobre a estrutura sonora” (SANTOS et al., 1997 apud BASSO, 2007, p. 45). Sendo assim, podemos dizer que o método fônico é a decomposição dos sons contidos nas palavras, e consciência fonológica é o pensar sobre sons da fala para desenvolver a escrita e está relacionada com o letramento e com a alfabetização que não se resume apenas à codificação e à decodificação. A partir de estudo sobre a consciência fonológica sob a perspectiva teórica de Cielo, Basso (2007, p. 45) destaca que:

[...] sob a expressão “Consciência Fonológica”, estão englobadas as habilidades em reconhecimento e produção de rimas, análise, síntese, reversões e outras manipulações silábicas e fonêmicas, além de habilidades em realizar a correspondência entre fonema e grafema.

A partir dessa perspectiva é possível salientar que, desde muito cedo, as crianças já brincam com cantigas que envolvem rimas e separação oral de sílabas, pois é mais fácil para elas perceberem a relação entre as unidades maiores (palavras e sílabas) do que os fonemas.

As contribuições da consciência fonológica desde a infância

Antes de chegar ao período de alfabetização, seria fundamental que a Educação Infantil e também o primeiro ano do Ensino Fundamental proporcionassem atividades que estimulassem a identificação dos sons, conforme salientado a seguir:

Escutar sons que não sejam da fala é relativamente fácil e natural para as pessoas, desde que prestem atenção. Aqui reside o principal motivo para que os jogos de escuta sejam os primeiros: introduzir as crianças na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente. Pode-se pedir que escutem muitos sons do cotidiano, tais como o barulho do vento, do ar-condicionado e o bater da porta. De olhos fechados, as crianças devem identificar os sons, lembrar-se de sua ordem e descobrir de onde eles vêm (ADAMS et al., 2006, p. 37).

De acordo com esses autores, os estímulos para a identificação dos sons desde a infância são muito importantes para o processo de alfabetização, pois eles serão facilitadores para as demais etapas que as crianças terão que percorrer na construção da leitura e da escrita. Sendo assim, a criança que recebe estímulos para esse objetivo na escola e também na família poderá ter mais facilidade para alfabetizar-se. Após esse período de reconhecimento dos sons do cotidiano, a criança poderá participar de brincadeiras com rimas e separação de palavras.

A sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso, os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica. Por direcionar a atenção das crianças às semelhanças e às diferenças entre os sons das palavras, o jogo com rimas é uma forma útil de alertá-las para a ideia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também de forma física (ADAMS et al., 2006, p. 51).

Para auxiliar na descoberta das rimas, as crianças poderão escutar diferentes tipos de texto com rimas e cantar músicas, bem como ouvir poesias e tentar descobrir palavras que rimam com cada verso, por isso cabe ao professor mediar esse processo, auxiliando o aluno e proporcionando atividades significativas.

Segundo Adams et al. (2006), “[...] sendo um professor criativo, é possível ter muitas ideias para novas variações de jogos e atividades, as quais aprimorarão seu valor e torná-los-ão mais atraentes às crianças”.

Por isso, cabe ao professor ser criativo e buscar sempre atividades que envolvam e motivem os alunos a aprimorar a escuta e o reconhecimento dos sons, partindo sempre dos sons do cotidiano da criança para mais tarde iniciar seu processo de alfabetização. Desta maneira, baseado nessas teorias, a consciência fonológica é necessária, mas é preciso buscar novas es-

estratégias sempre, pois somente sua utilização não garante o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita, pois relacionar fonemas e letras é um processo muito complexo, mas a consciência fonológica serve como um facilitador nesse desenvolvimento.

Os níveis da escrita e a consciência fonológica

A consciência fonológica é também uma contribuinte no processo de desenvolvimento da escrita, pois ela auxilia no processo de sua construção. “As crianças em contato com a linguagem escrita de seu meio elaboram ideias na tentativa de atribuir sentido à escrita. Essas ideias mudam em contato com o ensino. Não é um processo passo a passo, e sim de construção e reconstrução” (DALLA VALLE, 2011, p. 66).

Um dos itens fundamentais que auxiliam no desenvolvimento da escrita é a escrita espontânea, sugerida por muitos professores nas entrevistas realizadas, pois, segundo Emília Ferreiro (apud DALLA VALLE, 2011, p. 43), é imprescindível considerar a escrita, o seu desenvolvimento:

Antes do conhecimento sobre as pesquisas de Ferreiro, as formas de escrita diferentes da convencional eram classificadas como erradas, isto é, o aluno havia cometido um erro na tentativa de escrever. As pesquisas de Ferreiro trouxeram outra visão de “erro”, mostrando que, na verdade, as escritas que eram consideradas “erradas” são parte do processo de aprender a escrever “certo” (DALLA VALLE, 2011, p. 45).

Pensando nisso, Emília Ferreiro (apud DALLA VALLE, 2011, p. 43), através de estudos, descobriu que as crianças passam por níveis conceituais diferentes e sequenciais ao aprender a escrever, a saber:

Neste nível [pré-silábico], a escrita não tem correspondência com o som. [...] Registra símbolos e pseudoletas misturadas com números e letras. No final desta fase, começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos e reconhece o papel das letras na escrita. Percebe que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre (DALLA VALLE, 2011, p. 43).

Observando essa explicação, podemos perceber que nessa fase a criança não pensa sobre a escrita, pois ainda não reflete sobre os sons que as palavras possuem, ou seja, não tem a consciência fonêmica. Por isso, a metafonologia deve ser estimulada nessa fase, para que a criança comece a perceber a estrutura das palavras. Já no nível silábico:

Ao escrever, a criança conta os “pedaços sonoros” – as sílabas das palavras e das frases – e usa uma letra para representar cada sílaba. As letras podem ou não ter valor sonoro convencional. [...] A criança escreve somente com vogais, ou somente com consoantes, ou utilizando vogais, ou somente consoantes, ou utilizando vogais e consoantes, mas sempre com uma representação (letra) para cada sílaba ou frase (DALLA VALLE, 2011, p. 45).

Nesse nível, a criança começa a dividir as palavras em sílabas; sendo assim, decompõe em sons, mas não consegue identificar todos os fonemas. Todavia, no nível silábico alfabético, a criança:

[...] avança para outra fase, na qual o valor sonoro torna-se fundamental, e começa a acrescentar letras, principalmente na primeira sílaba. A palavra boneca, por exemplo, é escrita assim: “bonc” e não mais “bnc” (escrita silábica). Nesse momento, a criança encontra-se perto da escrita alfabética, e quanto mais refletir, escrever e comparar suas escritas, cada vez mais se aproximará do último nível (DALLA VALLE, 2011, p. 45).

Como foi possível notar, nesse nível a criança começa a refletir sobre os fonemas contidos nas palavras, começa a entender a composição das sílabas que formam as palavras, mas omitindo algumas por estar no nível intermediário entre o silábico e o alfabético. No entanto, quando avança ela passa para o nível alfabético: “A criança agora consegue ler e expressar graficamente o que pensa ou fala. Contudo, escreve foneticamente (ou seja, faz a relação entre som) e ainda não consegue escrever ortograficamente” (DALLA VALLE, 2011, p. 44).

Portanto, nesse nível a criança já tem a consciência dos fonemas que compõem uma palavra, mas não conhece as regras ortográficas. Sendo assim, podemos considerar que a consciência fonológica, quando estimulada desde a infância, auxilia no pensar sobre a escrita, pois ela terá maior sensibilidade ao escutar e passará por esses níveis já propostos por Emília Ferreiro (1987 apud DALLA VALLE, 2011, p. 43).

Atividades que estimulam a consciência fonológica

Para desenvolver a consciência fonológica ou metafonologia, é imprescindível que os professores, desde a Educação Infantil, possam realizar atividades e jogos com seus alunos. O ideal seria um processo contínuo.

[...] é importante trabalhar com jogos regularmente e retomar cada um com frequência, até que tenha sido dominado e possa ser ampliado. Em sala de aula de Educação Especial, contudo, o programa deve ser iniciado no nível de dificuldade identificado para cada criança e seguido a partir desse ponto (ADAMS et al., 2006, p. 23).

Diante disso, é importante que os alunos possam aprender enquanto brincam através de jogos, pois os jogos e as brincadeiras são atrativos para as crianças e estimulam a compreensão dos sons. Entretanto, eles devem ser adaptados conforme as dificuldades de cada aluno, para não haver frustrações por parte do aluno. É importante lembrar também que devemos partir do que o aluno já conhece para que ele crie novos conhecimentos.

Outro ponto relevante é a regularidade dos jogos e também a continuidade do processo, para um maior aprendizado da linguagem, da leitura e da escrita durante a Educação Infantil e o Ciclo de Alfabetização.

Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo seguiu uma abordagem de pesquisa qualitativa, fundamentada em André (2001, p. 54), que reconhece:

[...] os estudos qualitativos que englobam um conjunto heterogêneo, de perspectivas, métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

A justificativa da escolha da pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2001) fundamenta-se por

essa abordagem permitir compreender o tema deste trabalho, sobre a consciência fonológica. Como sujeitos da pesquisa, buscou-se professores alfabetizadores e especialistas na área da Educação.

A escolha desses sujeitos se justifica, por eles atuarem no processo de alfabetização. O professor como o mediador, e o aluno como aquele que precisa ser alfabetizado. Os especialistas foram escolhidos porque, como os professores, devem zelar pela aprendizagem dos alunos. Além da fundamentação teórica, faz-se necessária também a experiência ressaltada pelos sujeitos da pesquisa.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada aplicada a três professores alfabetizadores e um especialista em Administração, Orientação e Supervisão Escolar, com os seguintes questionamentos: caracterização sobre alfabetização e letramento, os métodos utilizados no processo de alfabetização, o entendimento por consciência fonológica e como cada alfabetizador administra a introdução da escrita com relação à fala com os seus alunos.

Além disso, perguntou-se se o trabalho, sob a perspectiva da consciência fonológica durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental, traria melhorias na aprendizagem dos alunos; sobre o papel da Educação Infantil para as crianças na aquisição da consciência fonológica; as principais dificuldades ao alfabetizar e as contribuições da gestão escolar nesse processo. Essas entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro de perguntas semiestruturadas, pessoalmente com a entrevistadora, que fez a anotação das respostas.

Optou-se por preservar o anonimato dos sujeitos, assim foram utilizadas letras para cada um dos sujeitos, que serão apresentadas na Tabela 2 – na seção a seguir.

Resultados e discussão

A pesquisa procurou embasamento teórico para analisar as falas sobre as experiências das práticas pedagógicas dos professores entrevistados, tendo como finalidade reconhecer as contribuições da consciência fonológica no processo de alfabetização, ao identificar a utilização de atividades que possam desenvolver a consciência do som desde a infância e retomar alguns termos sobre alfabetização e letramento, para responder à problemática deste estudo sobre “quais são as contribuições da consciência fonológica no processo de alfabetização”.

Os professores entrevistados possuem idades distintas, sendo dois da rede pública estadual, atuantes no terceiro ano do ciclo de alfabetização. O terceiro sujeito da pesquisa é uma professora do segundo ano do ciclo e atua na rede pública municipal. Já o especialista na área da educação exerce sua função na rede estadual, conforme mostra a tabela a seguir, que contextualiza o perfil dos entrevistados:

Quadro 2. Informações sobre os sujeitos da pesquisa

Professores	Idade	Formação	Atuação
Professor “C”	50 anos	Magistério/Superior incompleto	Escola pública do Estado
Professor “E”	62 anos	Magistério/Superior incompleto	Escola pública do Estado
Professor “M”	27 anos	Licenciatura em Pedagogia e Geografia/Pós-graduação em Gestão e em Psicopedagogia	Escola pública do Estado
Professor especialista “P”	40 anos	Licenciatura em Pedagogia/Pós-graduação em Alfabetização	Escola pública do Município

Fonte: A autora (2015)

Para iniciar o relato dos resultados da pesquisa, primeiramente é importante relembrar as ideias de Soares (2004; 2015) quanto aos conceitos de alfabetização e letramento, ressaltando que as concepções teóricas da autora também são citadas no livro do Pacto Nacional de Educação na Idade Certa em 2012 – utilizado pelos professores entrevistados. A autora defende que a alfabetização e o letramento são ações diferentes, mas devem andar juntas, indissociáveis, ou seja, alfabetizar letrando, ensinar a ler e escrever visando às práticas sociais da leitura e escrita. Schotten (2011) nos faz um alerta ao mencionar que, depois do surgimento do conceito de letramento, a alfabetização quase virou sinônimo de decodificação, por este motivo o professor alfabetizador deve ter conhecimento da distinção dos conceitos de alfabetização e letramento, mas entendendo que esses processos devem ser articulados e vinculados ao processo de alfabetização na escola. Baseados nisso, os professores entrevistados relataram o que pensam sobre a alfabetização e o letramento, o que será apontado na tabela a seguir:

Quadro 3. Respostas dos sujeitos desta pesquisa

Professor entrevistado	Caracterização sobre alfabetização	Caracterização sobre letramento
Professor “C”	“Apropriação da escrita e da leitura”.	“Apropriação da escrita e da leitura/ Envolve conhecimentos matemáticos”.
Professor “E”	“Está ligada à leitura e à escrita”.	“Uso que o aluno faz da leitura e da escrita no seu cotidiano”.
Professor “P”	“Decifrar códigos”.	“Leitura do mundo/Entendimento”.
Professor especialista “M”	“Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, dentro de uma área maior, que é o letramento”.	“É a inserção e a participação nas práticas letradas do dia a dia”.

Fonte: A autora (2015).

Analisando as respostas, podemos perceber que a maioria dos professores concorda com Soares (2004; 2015), de que há diferença entre a alfabetização e o letramento, e ressaltam que o letramento é o uso da escrita, ou seja, as práticas da escrita. É importante perceber também que o professor “C” destaca que o conhecimento matemático faz parte do letramento.

Dessa forma, podemos considerar que os professores já possuem uma visão atualizada desses conceitos, porém é importante perceber que métodos são utilizados por eles em suas práticas pedagógicas para compreenderem a articulação entre alfabetização e letramento na sala de aula.

A maioria dos professores relata que utiliza mais de um método, sendo eles: silabação, diferentes jogos, partindo sempre da parte para o todo. Todos destacam que vinculam às atividades as questões fonêmicas. O professor “P” relatou que utiliza o método fonovisuarticulatório, popularmente conhecido como método das boquinhas.

Sendo assim, podemos afirmar que a maioria dos professores utiliza o método sintético, que se diferencia do método analítico, pois, conforme Carvalho (2005), os métodos sintéticos partem da relação entre as letras e os sons até chegar à palavra, e os métodos analíticos partem das unidades maiores, como textos, para assim chegar às partes menores.

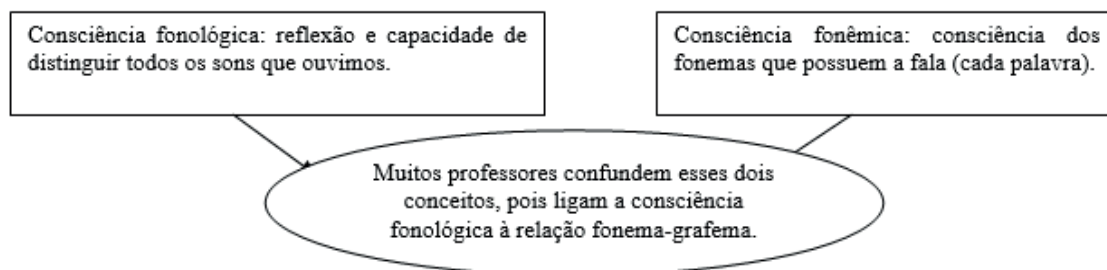
No entanto, todos salientam a importância da relação do som com a introdução da escrita. Cabe salientar que várias metodologias são utilizadas no processo de alfabetização. No entanto, existe uma que não é caracterizada como método, mas é essencial na construção da escrita, ou seja, a consciência fonológica é um dos elementos citados pelos professores.

Quando perguntados se utilizam a perspectiva da consciência fonológica nas suas práticas pedagógicas, os professores relatam que essa serve de alicerce para alfabetização, como destaca o professor “P”. Entretanto, confundem os conceitos consciência fonológica e consciência fonêmica. Para Adams et al. (2006), as unidades menores da fala que se relacionam com as letras do sistema alfabético são os fonemas, por isso a consciência de que a língua é composta por esses pequenos sons chama-se consciência fonêmica.

Os professores entrevistados concordam que a consciência fonológica está ligada ao som de cada letra, e também relatam que essa perspectiva é a compreensão das relações entre a fala e a escrita, ou seja, uma reflexão sobre como escrever o que falamos. Contudo, a consciência fonológica é mais ampla, pois ela é a capacidade de diferenciar e manipular os sons que compõem a língua, e existe desde antes do aprendizado da leitura e da escrita, conforme afirmou Rivière (2010 apud CARVALHO, 2005) em sua obra Alfabetizar e letrar.

A partir desses apontamentos é possível afirmar que há uma confusão entre os conceitos de consciência fonológica e consciência fonêmica entre os professores alfabetizadores, pois, como citado anteriormente, consciência fonêmica é a consciência do som de cada fonema, e a consciência fonológica é a capacidade de distinguir sons.

Figura 2. Conceitos de consciência fonológica e consciência fonêmica



Fonte: A autora (2015).

Para entender a consciência dos sons é preciso refletir sobre a oralidade, pois, segundo Ferreira (apud BOLZAN, 2007), a reflexão sobre a oralidade é muito importante para a com-

preensão do sistema alfabético, considerando suas propriedades que não aparecem no ato da comunicação.

Por isso foi perguntado aos professores como eles administravam a introdução da escrita com relação à fala. Eles responderam que primeiro é preciso fazer o aluno compreender a função da escrita como representação da fala. Depois os alunos precisam entender que a escrita possui regularidades, a fim de dominá-las. O professor “M” sugere que nessa fase se valorize a escrita espontânea, pois é através dela que o aluno alcançará a escrita alfabética, concordando assim com a teoria de Emília Ferreiro (1987), segundo Dalla Valle (2011), de que se deve valorizar a construção da escrita da criança.

Trazendo à tona as palavras de Adams et al. (2006, p. 19), “antes de compreender o princípio alfabético, as crianças precisam entender que os sons que cada letra possui são os sons da fala. No entanto, para quem sabe ler e escrever isso é quase óbvio, mas, segundo pesquisas, essa relação é um processo que não surge de forma fácil nos seres humanos”.

Visando a valorizar a construção da escrita, cabe ressaltar o que Ferreiro (1986 apud DALLA VALLE, 2011) citou anteriormente sobre os níveis conceituais para o desenvolvimento da escrita, conforme segue:

Quadro 4. Níveis de desenvolvimento

Nível pré-silábico	Nível silábico	Nível silábico-alfabético	Nível alfabético
Nesse nível a escrita não estabelece correspondência com o som. A criança não diferencia símbolos, misturando letras e números. Ou até mesmo usando só letras, não vinculando com o som.	Nesse nível, a criança conta os “pedaços sonoros”, ou seja, as sílabas das palavras e usa uma letra para cada sílaba. As letras podem ou não ter valor sonoro convencional.	Percebe que precisa de mais de uma letra para escrever uma sílaba, mas ainda não consegue formar todas as sílabas das palavras.	Consegue expressar graficamente o que fala, mas escreve foneticamente, e não ortograficamente. Por isso, são comuns palavras com pequenos “erros”.
Boneca- hjekaof	Boneca- oea / bnc	Boneca- bonc	Boneca- boneca Hipopótamo- ipopótamo

Fonte: Adaptado de Ferreiro (apud DALLA VALLE, 2011)

Pensando em respeitar o tempo de aprender de cada um, reconhecer a escrita como transcrição da fala e promover uma aprendizagem mais efetiva, foi criada uma lei que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, e a Resolução 7 do ano de 2010 (BRASIL, 2012), que complementa essa lei afirmando que os três primeiros anos da segunda etapa de Educação Básica sejam destinados à alfabetização e não devem ser passíveis de interrupção, sendo o ciclo um bloco pedagógico voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

Sendo assim, os professores foram questionados se, durante os três anos do Ciclo de Alfabetização, fosse utilizada a perspectiva da consciência fonológica, haveria melhorias na aprendizagem dos alunos. Eles responderam, em sua maioria, que sim; o professor “M” acrescenta que, se levados vários aspectos em consideração, como a continuidade das metodologias durante o Ciclo, entre elas a consciência fonológica, os resultados seriam melhores. Já o pro-

fessor “P” acrescenta que na sua escola esse trabalho já é realizado e por isso essa instituição é referência em alfabetização na rede municipal.

Adams et al. (2006) salientam em sua obra que escutar sons que não fazem parte da fala é fácil, desde que se tenha atenção. Por isso, é importante o trabalho com os jogos de escuta através dos sons do cotidiano, para estimular a arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente.

Contudo, a maioria dos professores entrevistados relaciona a consciência fonológica à relação entre o fonema e o grafema, não trabalhando a reflexão do som. Alguns relataram que a Educação Infantil deve preocupar-se com o desenvolvimento integral do aluno e não prepará-lo para a alfabetização, mas tudo que visar ao lúdico será útil para o desenvolvimento do aluno.

Entretanto, é preciso ter como definição que “[...] a consciência fonológica ou metafonologia é entendida como uma habilidade de refletir explicitamente sobre a estrutura sonora” (SANTOS et al., 1997 apud BASSO, 2007, p. 45).

Desta forma, ela pode ser trabalhada levando os alunos a refletirem sobre os sons, com brincadeiras e jogos de escuta, músicas, rimas, comparações entre sons diferentes do dia a dia. Atente que essas atividades não apresentam o princípio alfabético, mas contribuem para que as crianças desenvolvam a escuta, que facilitará o processo de alfabetização, pois, conforme os professores “P” e “E”, a Educação Infantil é um diferencial que auxilia na alfabetização e, quando trabalha a habilidade de refletir, a estrutura sonora gera uma predisposição para aprender a ler e escrever.

Nesse sentido, todo processo de ensino e aprendizagem possui dificuldades, independentemente de métodos ou técnicas, como a ausência da família, principal dificuldade encontrada pelos professores entrevistados. São destacados também na rede estadual a falta de recursos e o atendimento especializado, que, muitas vezes, os alunos a eles não têm acesso.

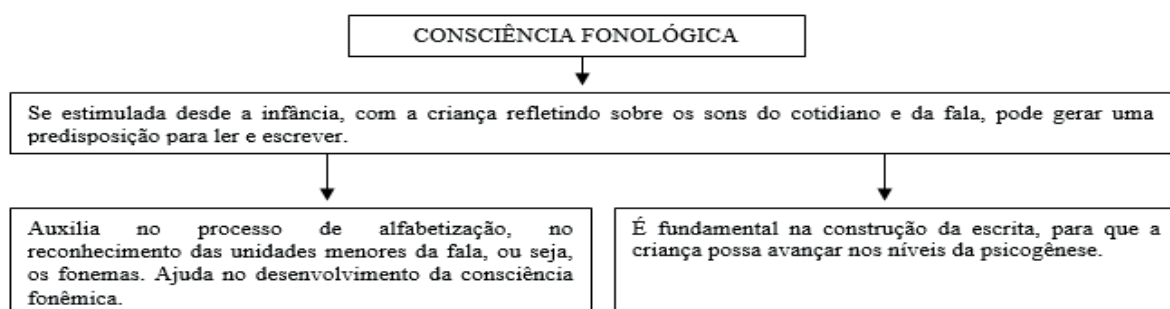
Os professores ressaltam que a gestão escolar pode contribuir no processo de alfabetização de muitas maneiras, seja acompanhando o trabalho dos alunos, auxiliando os professores, mediando a relação família-escola, seja proporcionando formação continuada e recursos e metodologias diversificados.

Sendo esses os resultados e as discussões da pesquisa, há a possibilidade de avaliar se os objetivos foram alcançados, pois através da pesquisa bibliográfica e também das entrevistas podemos reconhecer as contribuições da consciência fonológica desde a Educação Infantil, uma vez que essa perspectiva serve de suporte para as metodologias utilizadas e auxilia o aluno a pensar sobre a fala relacionada à escrita.

Analisando o trabalho da Consciência Fonológica na Educação Infantil, foi possível entender que essa ação é mais ampla do que relacionar fonemas a grafias, é a reflexão sobre diversos sons do cotidiano, fazendo com que a criança seja mais atenta ao escutar e diferenciar sons. Quando trabalhada, a habilidade de refletir sobre as características e a estrutura do som gera na criança uma predisposição para entender a relação da fala e da escrita no período de alfabetização.

A pergunta da pesquisa pode ser respondida de forma positiva, pois a consciência fonológica contribui na alfabetização quando trabalhada desde a infância através de jogos e brincadeiras de escuta para refletir sobre os sons. Assim, a criança terá maior facilidade de compreender a relação das unidades menores da fala, ou seja, a consciência fonêmica na alfabetização. Importante frisar que o trabalho contínuo desde a Educação Infantil até o Ciclo de Alfabetização poderia gerar uma aprendizagem mais efetiva, fazendo a criança pensar sobre a escrita, proporcionando também o letramento. Sendo assim, é possível representar as contribuições da consciência fonológica resultantes dessa pesquisa por meio do seguinte esquema:

Figura 3. As contribuições da consciência fonológica – fundamentada na Pesquisa Bibliográfica e nas Entrevistas



Fonte: A autora (2015)

O letramento é uma prática a ser utilizada na alfabetização, que visa inserir o aluno no mundo da leitura e da escrita, de modo que ele consiga utilizá-lo em seu dia a dia, surgindo de uma crítica aos métodos de alfabetização.

Podemos considerar que a consciência fonológica não é um método e auxilia o aluno a pensar sobre a fala, que é um meio de comunicação. Cabe relacioná-la com o letramento, pois ele também não supõe métodos, e pode estar em processo antes mesmo de acontecer o processo de codificação e decodificação, como é ressaltado por Dalla Valle (2011).

Considerações finais

Este estudo teve como finalidade reconhecer as contribuições da consciência fonológica no processo de alfabetização, por meio de uma pesquisa teórica e empírica – com entrevistas. A partir desta pesquisa foi possível identificar que a consciência fonológica é uma perspectiva que auxilia no processo de alfabetização, pois pode ser considerada importante para que a criança compreenda e reflita sobre a estrutura da sua fala. A consciência fonológica proporciona maior facilidade para reconhecer que os sons da fala são representados por meio da escrita.

A pesquisa foi de grande relevância, pois auxiliou na compreensão de que consciência fonológica é uma perspectiva que contribui para a alfabetização e o letramento, bem como permitiu entender seus conceitos.

Refletindo sobre a importância das práticas pedagógicas do professor, percebeu-se que, quando a criança é estimulada a refletir sobre os sons que escuta desde pequena, ela terá maior facilidade para refletir sobre os sons e as unidades menores da sua fala, para representá-la na escrita.

Para que isso aconteça, seria fundamental que fosse realizado um trabalho desde a infância, iniciado na Educação Infantil e tendo continuidade no Ciclo de Alfabetização – nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Foi relatado nas entrevistas que o planejamento e a organização de atividades com metodologias que estimulam a arte de escutar atentamente com os alunos desde a Educação Infantil podem gerar uma predisposição para ler e escrever, como foi citado pela professora de uma escola referência em alfabetização.

Cabe considerar que a consciência fonológica não é um método, mas também é fundamental no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, porque ela colabora para que o aluno pense e esteja atento à sua fala, sendo um exercício essencial para uma alfabetização que vise à prática ao letramento do aluno, podendo ser desenvolvida antes mesmo de acontecer o processo de codificação e decodificação da escrita.

No entanto, não se pode esquecer que, para aprender a ler e escrever, a criança preci-

sa entender o processo de sistematização (relação letra/fonema). Dessa forma, a utilização de metodologias nas práticas pedagógicas dos professores que envolvam a consciência fonológica ajudará a desenvolver a consciência fonêmica dos alunos.

Sendo assim, a reflexão das próprias práticas pedagógicas e a formação continuada do professor alfabetizador são essenciais para repensar metodologias para serem utilizadas no processo de alfabetização e letramento, destacando a consciência fonológica como um facilitador na construção da escrita.

Compreende-se então que se atualizar ao buscar formação continuada e refletir sobre sua ação docente são fatores importantíssimos em toda a trajetória profissional do professor, já que foi verificada uma dificuldade por parte dos entrevistados em diferenciar os conceitos de consciência fonológica e consciência fonêmica.

O professor deve ser consciente de sua função social na vida do aluno, ajudando-o a construir conhecimentos, a formá-lo não só para o mercado de trabalho por meio da leitura, escrita e pesquisa, mas também de prepará-lo para ser um cidadão, consciente da importância de seu papel social, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ADAMS, Marilyn Jager et al. **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-63, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

BOLZAN, Doris Pires Vargas (Org.). **Leitura e Escrita**: ensaios sobre a alfabetização. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BASSO, Fabiane Puntel. O Papel da Consciência Fonológica no Processo de Construção da Lecto-Escrita. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas (Org.). **Leitura e Escrita**: ensaios sobre a alfabetização. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional: **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano 1. Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ciclo de Alfabetização deve prosseguir sem interrupções. **Portal do MEC**. Brasília, 15 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16166>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DALLA VALLE, Luciana de Luca. **Metodologia da Alfabetização**. Curitiba: Ibplex, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do Letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

SHOTTEN, Neuzi. **Processos de Alfabetização**. 2. ed. Indaial: Uniasselvi, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto. 2015.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

CULTURA, CURRÍCULO, DIVERSIDADE POR UMA PROPOSIÇÃO INTERCULTURAL

Culture curriculum, diversity by an intercultural proposition

Jaciel Miranda Luciano¹
Maria da Conceição de Jesus Brito¹
Marta da Graça Lima¹

Resumo: Na atualidade, a sociedade perpassa por uma constante evolução, transformação, o que influencia na sua cultura, pois sua população acaba deixando de lado as suas tradições, seus costumes, para seguir as novidades, deixando-se aculturar, mas que constrói novos conhecimentos. Neste contexto é que o espaço escolar deve ter uma nova visão de currículo, para que o conhecimento construído esteja estritamente ligado a essa sociedade com esta diversidade singular. Desse modo, é que se deve discutir sobre essa diversidade, que deve ser respeitada e valorizada, principalmente no âmbito escolar/educacional, pois é neste espaço que são veiculadas constantemente as diversas culturas, devido à heterogeneidade do seu alunado. Para tanto, é preciso que o currículo ofertado pelos espaços escolares valorize e respeite essa diversidade. Desta forma, o presente artigo tem por objetivos pontuar a importância de se respeitar e valorizar a cultura, bem como a sua diversidade e, também, ressaltar a importância do currículo dentro do fazer pedagógico. Para tanto, buscou-se através da pesquisa bibliográfica sinalizar esta importância, mostrando o quanto se faz necessário esse conhecimento para se compreender a relação entre o indivíduo/aluno, a cultura e o currículo dentro do âmbito escolar.

Palavras-chave: Cultura. Diversidade. Currículo.

Abstrat: Nowadays, the society runs through by a constant evolution, transformation, which influences the culture of this society, because its population ends up leaving aside their traditions, customs to follow the news, leaving to acculturate, but building new knowledge. In this context, it is that the school environment must have a new curriculum vision for the constructed knowledge is closely linked to the company with this unique diversity. Thus it is that we should discuss this diversity, which should be respected and valued, especially in school / educational context, it is in this space that constantly convey the different cultures, due to the heterogeneity of its students, therefore it is necessary that the curriculum offered by school spaces value and respect this diversity. Why this paper aims to emphasize the importance of respecting and valuing the culture and the its diversity; and also highlight the importance of the curriculum within the pedagogical. For Therefore, we sought through this literature signal showing how much importance it is necessary that knowledge to understand the relationship between the individual / student, the culture and curriculum within the school environment.

Keywords: Culture. Diversity. Curriculum.

Introdução

O processo educativo ofertado no espaço escolar tem papel de grande relevância na transmissão e perpetuação das diversas culturas que permeiam a sociedade. Para tanto, torna-se necessário que este espaço escolar organize, selecione, adapte os elementos dessa diversidade cultural em seu currículo, para que esta diversidade seja transmitida, respeitada e valorizada por sua clientela escolar, pelas gerações vindouras.

A cultura e sua diversidade que fazem parte da sociedade constituem a identidade da população, pois através desta diversidade é que se pode conhecer os costumes, os hábitos, os saberes construídos pelo povo no decorrer da história da sociedade em que se está inserido. Por

¹Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 - Km 71, nº 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

isso, a escola, com o seu professor, deve promover, desenvolver um currículo em que se valorize e se construa uma nova visão de homem que englobe e respeite a sua cultura.

Neste contexto é que se justifica a elaboração deste artigo, observando-se a necessidade de se promover aos alunos um currículo que reforce o sentido de identidade frente aos avanços da globalização que uniformiza a todos, ressaltando que o conhecimento do espaço cultural, bem como o conhecimento da história, e a contextualização dessa história, são fundamentais para a formação cidadã de cada aluno.

Por isso é viável destacar que o currículo se constitui como um elemento central do processo educativo, pois é ele que viabiliza este processo, ou seja, seu objetivo é o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz e de qualidade, para que se promova a formação cidadã de todos os alunos que estejam envolvidos neste processo.

Portanto, a cultura (e sua diversidade) é um dos aspectos que a identifica, revelando, formando o retrato cultural, a identidade cultural desta sociedade, tornando-se de grande importância o conhecimento e a valorização deste aspecto dentro do currículo escolar para que se compreenda o pensar, o agir e o construir deste povo.

Importância da diversidade cultural no contexto social

Dentro desta sociedade que evolui constantemente, percebe-se que a cultura e sua diversidade permeiam esse desenvolvimento. A cultura é transmitida de uma geração para outra, mantendo suas raízes, isto sendo possível devido ao fato de a cultura ser um produto coletivo, não é estática, pois o homem é um ser dotado de atributos, como a vontade de criar, de inovar e de difundir suas experiências.

A cultura é um dos aspectos relevantes para a constituição de uma nação. É a cultura que cria a identidade de uma comunidade e que retrata o modo de viver e de ser de um povo; é esta diversidade de saberes dos indivíduos, os mitos e as lendas que são repassados (que podem ser verdadeiros ou não, mas que encontram suas principais matrizes na formação de um povo). Por isso deve ser respeitada e valorizada por todos.

O que seria a cultura em uma sociedade? Buscando conceituar esse termo, Chauí (2000, p. 130) pontua que cultura é:

[...] a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística. A religião, a culinária, o vestuário, o mobiliário, as formas de habitação, os hábitos à mesa, as cerimônias, o modo de relacionar-se com os mais velhos e os mais jovens, com os animais e com a terra, os utensílios [...], tudo isso constitui a cultura como invenção da relação com o outro.

Percebe-se que a cultura é uma produção do esforço coletivo, seria o resultado do acúmulo dos conhecimentos construídos no decorrer dos tempos pelas diversas gerações. E essa cultura torna-se diversa devido à formação populacional que é permeada por diversos povos, gerações, que repassam seus conhecimentos que se transformam, inovam-se, mas não perdem sua essência.

Deste modo, um dos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – é pontuar esse reconhecimento e valorização dessa diversidade cultural, expressando que o grande desafio do espaço escolar “[...] é conhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional, e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro [...]” (BRASIL, 1997, p. 117).

A diversidade cultural que permeia a sociedade é um conjunto de saberes e viveres de

um povo que é trazido no decorrer dos tempos pelas diversas gerações, utilizado basicamente para determinar a cultura singular de um povo, de uma população, de uma sociedade, que deve ter uma valorização essencial para que se possa respeitar o outro com suas diferenças, sua singularidade.

Assim, torna-se necessário que os espaços escolares, principalmente, proporcionem aos alunos a identificação de que a sociedade é a evolução histórica de um processo político, social, cultural e econômico que se originou no passado e que continua a ser construído no seu dia a dia, através da ação dos sujeitos na história.

O homem cria a cultura à medida que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra. Cultura aqui é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialogais com outros homens (FREIRE, 1999, p. 41).

A cultura deve ser vista como um forte agente de identificação tanto pessoal quanto social, um fator essencial na formação de uma sociedade. Assim, a cultura produz identidade e coesão social, abrindo também novas oportunidades para a crítica e a política, e por isso deve encontrar espaço dentro do contexto educativo para sua perpetuação.

Nesta perspectiva é que a diversidade cultural deve ser abordada no contexto escolar através de um currículo que venha a pontuar sua importância na formação de indivíduos conscientes, ativos e participativos na sociedade em que se encontram, onde todos tenham igualdade de oportunidades, respeitando-se as diferenças de cada um.

Para minimizar as diferenças, bem como se promover oportunidades de direitos e deveres para os alunos, foi promulgada a Lei nº 10.639/2003, que propõe que no currículo educacional seja promovido o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas, uma das culturas que permeia a sociedade.

Art. 26 A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003, s. p.).

Desta forma, todos poderão visualizar e aceitar a cultura como produção do homem, pois só este possui a capacidade de construir, de inventar, devido à sua racionalidade, o que o difere dos demais seres vivos. Este é o motivo pelo qual os espaços escolares devem promover um processo educativo em que se valorize e se respeite essa diversidade cultural, permeando os âmbitos sociais e também educativos, pela pluralidade de povos que formam o povo brasileiro.

Na atualidade, as escolas devem propor um currículo voltado para a formação de cidadãos críticos comprometidos com a valorização desta diversidade cultural, da cidadania e aptos a se inserirem num mundo global e plural.

O currículo na visão multicultural deve trabalhar em prol da formação das identidades abertas à pluralidade cultural, desafiadoras de preconceitos em uma perspectiva de

educação para a cidadania, para a paz, para a ética nas relações interpessoais, para a crítica às desigualdades sociais e culturais (LOPES, 1987, p. 21).

Portanto, a cultura e sua diversidade devem ser vistas como uma das principais características do ser humano, sendo uma memória coletiva, um elemento social, impossível de se desenvolver individualmente, não se esquecendo de que essa cultura é transmitida de geração para geração no transcorrer dos tempos e, por isso, deve ser valorizada e respeitada por todos numa sociedade, iniciando-se dentro do espaço escolar.

O currículo e sua dimensão pedagógica

Deve-se iniciar os estudos buscando conceituar o que é currículo. Assim, o termo currículo, na tradição pedagógica, originalmente está associado a “programa” ou “plano de estudos”, mas expressa atualmente ampla diversidade semântica e multiplicidade de usos.

O termo currículo abarcaria uma abordagem global dos fenômenos educativos; uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos; a forma de selecionar e privilegiar determinados conteúdos; a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos (FORQUIN, 1993, p. 58).

Entretanto, os conteúdos curriculares efetivam-se como “[...] a porção da cultura em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação etc.) que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a instituição escolar, isso é, é escolarizada” (WILLIAMS apud VEIGA NETO, 1999, p. 1).

Vale sinalizar que o currículo também se apresenta como um dispositivo produtivo com identificação e por parâmetros do conhecer estabelecido em estilos privilegiados de raciocínio e formas particulares de conceber o mundo e a si mesmo. Todavia, por outro lado, é imprescindível recorrer à história do currículo nos parâmetros atuais.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

Considera-se currículo uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos, que condicionam sua prática e teorização dentro do contexto almejado e desenvolvido do trabalho, seja em que área for. Na ótica do currículo pedagógico, existem elementos centrais que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem.

Contribuindo com esta análise, Sacristán (1999, p. 61) afirma que “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Cabe ainda ressaltar a importância do papel do educador quando assume uma responsabilidade frente à educação, fazendo com que aconteça a construção do sujeito, em que ele poderá tomar iniciativa, ter responsabilidade e assumir compromissos.

[recomenda-se que] a formação do educador aconteça à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social, o que exige que ele seja pensado como profissional com tudo o que isso implica no plano científico e técnico. O que se quer é um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade via implementação da cidadania [...] (SEVERINO, 2001, p. 189-190).

Desta forma, o currículo somente acontecerá se o professor estiver envolvido com os desafios e empolgado com a função de professor, passando a possibilidade de associar-se aos alunos para que tenham acesso ao conhecimento e não somente da transmissão deste. Contudo, essa prática trata de modificar a estrutura, ou seja, não se concebe mais a figura de alunos copiando os assuntos do quadro e repetindo conteúdos, mas alunos solidários, críticos e em movimento na busca de construir seus próprios conhecimentos.

Assim, não cabe mais pensar numa escola ou numa aula em que os conteúdos sejam transmitidos mecanicamente como informações prontas, objetivas e acabadas para os alunos, que os absorverão de forma sucinta e superficial. Torna-se necessário que se promova um currículo em que alguns elementos combinantes sejam efetivados: agir, refletir, debater, trocar ideias etc. Ou melhor, trata-se da formação no seio social do indivíduo, não só como criança, mas também como adulto e professor.

Neste sentido, Krug (2001, p. 56) salienta que “O currículo assume uma dimensão ampla, socializadora e cultural como forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro das atividades escolares”. Contudo, a experiência social contempla as experiências da diversidade ambiental e cultural dos alunos para orientar as atividades pedagógicas em sala de aula.

Percebe-se, assim, que é preciso construir uma nova cultura pedagógica, isso faz com que haja um deslocamento das atividades escolares para novos temas apontados de interesses ou de necessidades ao desenvolvimento dos alunos e suas comunidades, trajando, assim, novas expressões culturais e os movimentos sociais.

Portanto, o currículo a ser desenvolvido dentro dos espaços escolares deve acolher as situações diversas no contexto educacional, principalmente no que tange à diversidade cultural, que requer garantia de acolhimento, integração, estímulos a cada necessidade, estando o professor apto e habilitado para lidar com as situações diversas.

Considerações finais

Diante do exposto, deve-se compreender que o estudo e a análise da temática “Cultura, currículo, diversidade por uma proposição intercultural” buscou pontuar a importância tanto da cultura e sua diversidade quanto de um currículo dinâmico e envolvente, que venha a valorizar essa diversidade em prol de uma formação integral do aluno.

Desta forma, cabe ao espaço escolar repensar a sua prática e criar condições para o desenvolvimento de currículo que desenvolva um processo educativo mais interativo e significativo no que tange ao reconhecimento e à valorização da diversidade cultural.

Percebe-se que ainda falta muito para que se possibilite aos indivíduos/alunos, principalmente, conviver em harmonia, em que os direitos e os deveres de cada um sejam respeitados, e o ser humano seja visto não como coisa, objeto, propriedade, uma cor, raça, mas como um cidadão que deve ser respeitado e valorizado em sua singularidade. Entretanto, isto não é impossível, desde que haja comprometimento dos envolvidos no processo educativo.

Desse modo, torna-se necessário que se efetive um currículo em que se desenvolva mais ações didático-pedagógicas que promovam a valorização do ser humano e de sua cultura, independentemente de sua raça, cor, etnia, pois cada ser humano é um ser singular, único, com direitos e deveres perante a lei, e os quais são de grande relevância para o exercício da cidadania.

Partindo deste contexto é que o processo educativo deve ser repensado e reformado, garantindo uma melhoria curricular, obtendo-se uma qualidade de ensino para que os alunos desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de suas raízes históricas, para que reflitam e entendam a importância de cada um no processo de construção da sociedade em que se encontram inseridos.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LOPES, Helena Theodoro (org.). **Negro e Cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan/Unesco, 1987.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: AGUIAR, M. A. da Silva; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

VEIGA NETO, Alfredo. **Culturas e currículo**. Curso de extensão Teoria e Prática da Avaliação Escolar. Sertão (RS) UFRGS/Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, 1999.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

EDUCAÇÃO INDÍGENA

Indigenous education

Andréia Floriani da Silva¹

Célia Mendes Jaqueline Gonçalves Marielyn¹

Aparecida Rocha¹

Eunice Maria da Silva¹

Resumo: A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) é órgão federal que articula as políticas indígenas, atuando com o objetivo de contribuir na qualificação dessas políticas e, com a população indígena, monitorar seu funcionamento e eventuais impactos, ocupando espaços de controle social tanto em âmbito nacional como local. Para a população indígena deve-se priorizar uma educação escolar diferenciada, que respeite a sua diversidade cultural e linguística, garantida pela Constituição de 1988 e pela Resolução 3 da Câmara de Educação Básica – CEB, de novembro de 1999. Neste sentido, busca-se compreender, na atualidade, de que forma a escola trabalha os aspectos relacionados à cultura indígena e também conhecer sobre os direitos e a política educacional própria dos índios. Este trabalho tem como objetivo identificar a importância da cultura indígena para a educação e refletir sobre ações que contribuem para o respeito à diversidade cultural e os direitos humanos, esclarecer ideias e mitos preconceituosos ou falsos a respeito do povo indígena.

Palavras-chave: Educação indígena. Cultura. Ações.

Abstract: The national indian fundation (FUNAI) is the federal agency that articulates the indigenous policies with the objective to contribute to the qualification of these policies, and with the indigenous population, supervise its operation and impacts, occupying spaces of social control both in local or national ambit. For indigenous population should be prioritized a differentiated education, respecting their cultural and linguistics diversity, guaranteed by the 1998 Constitution and Resolution 3 of The Basic Education Chamber – CEB, from November 1999. In this article we try to comprehend the way the schools work with the indigenous culture and rights and also learn about the own educational policy of education from the indigenous. This work has an objective to identify the importance of indigenous culture for the education and reflect about actions that contribute for the respect of the cultural diversity and human rights; bring to light the ideas and prejudiced about the indigenous people.

Keywords: Indigenous education. Culture. Actions.

Introdução

De acordo com Luciano (2006), os dados do IBGE (2001) indicam que os índios de hoje apresentam características diferentes dos povos indígenas que habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses no ano de 1500. Diferenças que não dizem respeito apenas à cultura, ao meio que os cerca, à forma como refletem sobre presente e futuro, mas uma série de fatores que interferiram e influenciaram esses povos.

Para Luciano (2006), o contato com povos de diferentes culturas fez com que os indígenas sofressem grande mudança sociocultural, influenciando e enfraquecendo as raízes da vida tradicional que levavam. Sem preparo para lidar com diferentes etnias, os índios sofreram com o desrespeito e agressividade dos colonizadores. Antes da colonização, o Brasil era habitado por cerca de cinco milhões de índios, hoje esse número passou para pouco mais de 700 mil,

¹Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 - Km 71. n.º 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 - Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 - Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

estimativas indicam que essa redução aconteceu por uma série de coisas ruins que os atingiram.

Foram 506 anos de dominação e, em que pesem as profecias de extinção definitiva dos povos indígenas no território brasileiro, previstas ainda no milênio passado, os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças. São projetos de vida de 222 povos que resistiram a toda essa história de opressão e repressão. Viver a memória dos ancestrais significa projetar o futuro a partir das riquezas, dos valores, dos conhecimentos e das experiências do passado e do presente, para garantir uma vida melhor e mais abundante para todos os povos. Entretanto, essa abundância de vida, buscada por todos os povos do mundo, para os povos indígenas passa necessariamente pela manutenção dos seus modos próprios de viver, o que significa formas de organizar trabalhos, de dividir bens, de educar filhos, de contar histórias de vida, de praticar rituais e de tomar decisões sobre a vida coletiva. Dessa maneira, os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que, por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores, ajudaram a construir o Brasil (LUCIANO, 2006, p. 18).

Ao pensar em sociedade, pensamos em diferença, envolvendo mistura de raças, crenças, ideias, pensamentos, ações, mudanças que dizem respeito não somente àquilo que enxergamos no outro, mas tudo o que é construído em grupo e ao longo de um processo histórico, com pontos positivos ou negativos (BARBOSA et al., 2014).

Desenvolvimento

A palavra diversidade, conforme Konzen (2010), é qualidade daquilo que é diferente, que possui características diversas de algo ou alguém. A diversidade pode ser de opiniões, de costumes, de hábitos, crenças e valores, comportamentos, sexual, biológica, enfim, existem diversos sentidos a respeito da diversidade.

As diferenças vão além das características que observamos a olho nu, acompanham também as ações dos sujeitos sociais estando no meio social e no contexto em que existem relações de poder. Perceber estas diferenças, portanto, é uma construção que vai desde o nascimento do indivíduo e o acompanha no decorrer de sua vida (MARQUES; SANTOS, 2012).

No entender de Gomes (2003), através da cultura de que se apropriam, os indivíduos estabelecem regras recheadas de valores e significados que facilitam a comunicação destes. Através da cultura, eles modificam o meio e são modificados por ele.

Sabe-se que, mesmo com as tentativas de escravização dos índios para trabalhar forçadamente para outra cultura, estes ficam confinados em locais para serem vigiados, tornando, neste sentido, estas comunidades dependentes, sem liberdade. Assim, a cultura vai se desfazendo, vão se distanciando de suas crenças e aprendizados que eram repassados de gerações a gerações (BARBOSA, 2011 apud BARBOSA, 2014).

A superação do racismo se dará apenas quando as pessoas compreenderem que é uma luta de todos. A raiz do racismo se encontra em nossa própria natureza humana. Manifesta-se, atualmente, de várias formas, desde manifestações de violência e intolerância até ações de segregação. A partir disso, falsos valores são criados na tentativa de justificar as atitudes racistas, e estes são espalhados criando uma geração de indivíduos preconceituosos (OLIVEIRA, 2008).

O racismo na sociedade infelizmente continua crescendo, e um dos motivos é a transmissão da discriminação ao longo da história. Percebe-se que os negros e os índios ainda são

tratados de forma diferenciada, e uma estratégia de mudança seria a capacitação e a conscientização do educador, reflexões que levem a uma análise crítica do racismo na educação, visando à sua superação (OLIVEIRA, 2008). “Em um país com uma diversidade cultural imensa e com uma mistura de povos tão singular, a discriminação racial se torna uma contradição cultural e o dever de combatê-la é de todos nós” (OLIVEIRA, 2008, p. 5).

Direitos dos índios

Segundo a Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), o artigo 231 enfoca que devemos reconhecer a organização social dos índios, suas crenças e tradições, formas de viver, direitos a suas terras de origem, nas quais produzem suas atividades culturais necessárias para sua sobrevivência, o que cabe como seu usufruto para que possam cultivar seus alimentos no solo, pescar nos rios presentes em seu meio. Deste modo, deve-se reconhecer e assegurar o direito à cultura indígena, já que esta é diferente (BARBOSA et al., 2014).

Os povos indígenas têm o direito à educação diferenciada regulamentada nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e lhes contempla também o direito no plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001 (BARBOSA et al., 2014). A Lei nº. 11.645/08 obriga o ensino sobre a cultura indígena na educação básica em todas as escolas brasileiras (BARBOSA et al., 2014).

De acordo com Brandt (2014), a FUNAI busca garantir que eles tenham seu território assegurado para transitarem livremente. Contudo, as ameaças são muitas e cada vez mais seus territórios são menores. Os indígenas que vivem em áreas urbanas, segundo Brandt (2014), somam 324 mil, ou seja, 36% do total da população indígena, um número que vem crescendo ano após ano (IBGE, 2010). Existem dois motivos recorrentes para que os índios vivam em áreas urbanas. O primeiro é a migração dos territórios tradicionais em busca de melhores condições de vida na cidade. O segundo é que os limites das cidades estão invadindo as fronteiras de seus territórios.

No entender de Brandt (2014), as pessoas acreditam que a população indígena está diminuindo, mesmo que a estatística diga o inverso e que eles estejam mais presentes nas áreas urbanas. A não consciência de que os índios existem torna a situação difícil, já que as pessoas deixam de pensar sobre a situação atual dessa população que tem sua cultura ameaçada.

A AXA (Articulação Xingu Araguaia), segundo Brandt (2014), surgiu em 2007 do encontro de dois processos sociais que aconteciam na região, a Campanha Y’ikatu Xingu, trabalho compartilhado por outras instituições para a recuperação das nascentes e matas ciliares da Bacia do Rio Xingu. A AXA tem a missão de fortalecer o tecido socioambiental da região do Araguaia Xingu, visando a uma melhor integração da produção agropecuária, da preservação do meio ambiente e da justiça social. A área de atuação relaciona-se sobre a sociobiodiversidade regional que ocupa 28% do território e é composta por 20.914 de índios de 22 etnias, 22.348 assentados e seis unidades de conservação.

Desse encontro sobre os processos sociais, Brandt (2014) afirma que agricultores familiares e indígenas foram o público-alvo do trabalho de todas essas instituições, sendo organizada a criação de um espaço interinstitucional que ajudaria a aperfeiçoar os trabalhos realizados no eixo da BR-158, com o objetivo de mobilizar a sociedade para criar uma alternativa sustentável de manejo da terra, de recuperação de áreas degradadas, e de geração de renda a partir da floresta em pé. Com ações demonstrativas e de sensibilização, empreendimentos sustentáveis, além da mobilização de grupos e fiscalização das políticas públicas, a AXA visa a contribuir para a transformação social, incentivando uma nova maneira de desenvolvimento nas bacias do Rios Araguaia e Xingu.

Para Brandt (2014), o racismo é uma voz que sugere que os índios são mais “atrasados” que as pessoas da área urbana. E, para estas pessoas, o desenvolvimento é o único caminho para toda a humanidade, sendo a sociedade um exemplo a ser seguido, ou não, pois mediante os fatos atuais, a população produz muito lixo, contaminação e esgotamento de água, preconceito, desigualdade social, violência, entre outros problemas sociais.

Brandt (2014) afirma que no Brasil existem todos os tipos de extremos: índios que possuem seus territórios assegurados; índios que morrem lutando por seus territórios; índios brancos e índios negros; índios cristãos e índios pajés; índios isolados e índios urbanos. Sobre os índios isolados, de acordo com a FUNAI, há cerca de 107 registros da presença de índios isolados em toda a Amazônia Legal, dos quais 26 já foram confirmados e estão sendo monitorados, seja por imagens de satélite, sobrevoos ou expedições na região. Não se sabe, no entanto, a quantidade destes povos e indivíduos que vivem voluntariamente isolados.

Diversidade e escola

Segundo Gomes (2003), a educação atual ainda ensina a visualizar as diferenças que foram construídas a partir de representações sociais geradas pelas tensões e conflitos. A escola, uma das maiores propagadoras de cultura, acaba por difundir, muitas vezes, representações negativas a respeito dos negros, visto que é um ambiente no qual o racismo ainda é presente. No entanto, por ser o local que difunde também o lugar de superar tais representações, cabe ao orientador, acima de tudo, conhecer a história desse povo, para que ele possa reforçar as representações positivas a respeito dos negros construídas diante de tantos movimentos organizados por eles.

É visível, segundo Gomes (2003), que as diferenças, não as físicas que podem ser vistas a olho nu, mas as regras e os valores, são criados socialmente pela cultura de cada povo. Tudo o que sabemos e fizemos é construído e aprendido de acordo com nossa cultura.

Segundo Borges (2010), o combate ao racismo não é exclusivo da escola, visto que as formas de discriminação não nasceram nesse meio, mas o racismo e as várias formas de discriminar que estão presentes na sociedade estão também presentes nesse ambiente.

Não reconhecer a diversidade na escola, segundo Duk (2005), contribui ainda mais para a rotulação, a discriminação e a desigualdade do indivíduo na escola, ao invés de contribuir para a eliminação desses comportamentos. A escola deve, portanto, realizar uma profunda reforma no sistema educacional.

Ainda segundo Borges (2010), a promulgação da Lei n.º 11.645 estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, e visa à inclusão, no currículo de ensino, da obrigatoriedade do tema a respeito da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Esta lei passa a incluir os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a população brasileira em sua formação, a partir dos africanos e indígenas, enfatizando o estudo da história da África e de seu povo, a luta dos negros e dos indígenas no Brasil, a respeito da cultura negra e indígena no Brasil e o papel desses na formação da sociedade brasileira. A promulgação de tais leis deveria promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e étnica, fazendo com que a educação se torne comprometida com as origens do povo brasileiro.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998), a escola deve mediar, através dos educadores, auxiliando as crianças a valorizarem suas origens culturais, suas características étnicas sociais, ou então, pelo contrário, favorecendo a discriminação de estereótipos, criando preconceitos, pois o modo como cada pessoa vê a si mesma depende também de como é vista pelos outros indivíduos.

Educação indígena e sua organização

Segundo as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), a participação de representantes da comunidade deve ser considerada na organização da escola indígena. É dever do Estado brasileiro construir a educação escolar indígena num espaço de relações interétnicas orientadas para que se preserve a pluralidade cultural, pelo conceito de diferentes formas de compreensão pedagógica, para que se dê garantia aos indígenas de seus direitos.

Para que se cumpra a lei é preciso que os cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionem aos educadores a noção de táticas pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, métodos de avaliação que considerem a realidade cultural e social destes estudantes, com o objetivo de lhes garantir o direito à escola e educação.

Ainda conforme as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), para que esse direito à educação indígena seja realmente garantido, é necessário um acesso mais democrático e assistência estudantil para que o estudante permaneça na escola. Um direito dos indígenas que tem que ser garantido e realizado com qualidade sociocultural e respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica é a Educação Infantil.

Como é um direito, ela pode ser também uma opção; sendo assim, os indígenas podem decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo, ao avaliar as condições da escola. Para que essa avaliação mostre realmente os interesses de cada comunidade indígena, as escolas devem realizar consulta livre, avisando e informando com antecedência sobre a oferta da Educação Infantil para todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias.

Segundo as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em seu art. 8º, § 2º, as propostas pedagógicas para os povos que optaram pela Educação Infantil devem, em primeiro lugar, manter os valores, as crenças, as memórias e os conhecimentos de seu povo; depois manter a língua materna e a identidade étnica como base de construção das crianças; dar continuidade à educação dada pela família, unir-se com as práticas socioculturais de educação e cuidados coletivos da comunidade; e, por fim, adaptar o calendário, separando por idade, organizando o tempo, o ambiente, as atividades, atendendo às necessidades de cada povo indígena.

Ainda de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), o Ensino Fundamental foi por muito tempo a única forma de ensino oferecida nas escolas indígenas. Tornar esta lei pública e de fácil acesso ainda é um desafio, por isso vemos a inadequada estrutura educacional das escolas e a ineficácia das políticas públicas que visam a garantir aos estudantes indígenas o acesso, a permanência e a conclusão dessa etapa da Educação Básica. Esse direito não foi conquistado plenamente pelos povos indígenas que reivindicam a presença da escola em suas comunidades. O Ensino Fundamental precisa se aliar às práticas educativas, às práticas do cuidar, no atendimento das necessidades dos estudantes indígenas desta etapa da Educação Básica em seus diferentes momentos de vida.

Os cuidados físicos e emocionais precisam ser estabelecidos em parte das ações educativas estendidas a todos os estudantes, atendendo aos diferentes grupos ou categorias de idade definidos pela comunidade. Segundo as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), formar indígenas para serem professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é, nos dias de hoje, um dos maiores desafios e prioridades para que se tenha uma educação indígena realizada conforme os princípios da diferença, da boa qualidade, do bilinguismo e do progresso cultural. Todos concordam que só teremos escolas indígenas de qualidade sociocultural se à sua frente estiverem como docentes e como gestores os próprios indígenas, pertencentes às suas próprias comunidades.

O Ensino Médio nas escolas indígenas do país inteiro é algo recente, falando de uma demanda muito grande nos projetos de escolas diferenciadas das comunidades indígenas. Nos dias pelos quais passamos, de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), das 2.836 escolas indígenas que existem, apenas 80 oferecem essa etapa de ensino, conforme dados do Censo Escolar de 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A ampliação de políticas públicas que garantam a permanência dos jovens indígenas em suas comunidades com qualidade sociocultural de vida tem sido uma das preocupações do movimento indígena nos últimos anos. Para atender a esse grande número, algumas escolas têm oferecido o Ensino Médio nas próprias comunidades, conforme o desejo dos indígenas.

Na mesma direção, organizações indígenas e indigenistas também têm acrescentado projetos de Ensino Médio. A coordenação curricular do Ensino Médio deve ser branda, sendo adequada aos contextos indígenas, às escolas e aos estudantes. Assim, as comunidades escolares devem decidir os modos pelos quais as atividades pedagógicas serão realizadas, podendo ser organizadas semestralmente, por módulos, ciclos, regimes de alternância, regime de tempo integral, entre outros.

A Educação Especial, segundo as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), tem por objetivo garantir aos estudantes com deficiência o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais, por meio de recursos oferecidos e serviços educacionais especializados. Tais recursos e serviços, organizados pelas instituições, são usados para apoiar, completar, adicionar e, em algumas situações, substituir os serviços educacionais comuns (Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SEESP, 2008).

A Educação Especial nos argumentos escolares indígenas tem se mostrado como um desafio que cresce, tendo em vista a falta de formação dos professores indígenas nesta área, a inadequada estrutura dos prédios escolares, seus mobiliários e equipamentos; a falta de material didático específico, a falta de transporte escolar adequado, entre outros aspectos que impossibilitam o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

Para as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito individual de cada indígena, na fase do Ensino Fundamental. É uma proposta pedagógica branda, com finalidades e funções específicas, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, relacionadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, assim como ao trabalho. Na Educação Escolar Indígena, a EJA tem que estar adequada às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, juntando-se aos seus projetos de presente e futuro. Desta forma, é necessária a contextualização da proposta pedagógica conforme as questões socioculturais, precisando, para isso, ser discutida com a comunidade indígena.

Segundo as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), na Educação Escolar Indígena, a Educação Profissional e Tecnológica deve falar dos princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, levando em consideração a forma de se organizar das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais. A educação profissional deve estar relacionada aos projetos comunitários, definidos a partir dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento a outras necessidades cotidianas.

Os projetos de educação profissional indígena, segundo as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), devem mostrar os interesses das comunidades, originados em

análises feitas em suas realidades e perspectivas, valorizando seus conhecimentos tradicionais e projetos socioambientais. É indispensável que sejam elaborados com a participação dos sábios indígenas no intuito de articular, interculturalmente, saberes e práticas, próprios a cada povo, com os saberes e práticas dos não indígenas. Com relação à Educação Profissional no Ensino Médio integrado e na Educação de Jovens e Adultos indígenas, os sistemas de ensino devem oferecer cursos de formação em diferentes áreas do conhecimento, atendendo às Diretrizes Curriculares de cada curso e específicas da Educação Escolar Indígena, definidas pelos Conselhos de Educação.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), segundo as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), é um documento de referência, importante para garantir o direito a uma educação escolar diferenciada, tendo que apresentar os princípios e os objetivos da Educação Escolar Indígena, assim como os anseios das comunidades indígenas com relação à educação escolar.

Este documento deverá apresentar o conjunto dos princípios, objetivos das leis da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso, considerando a qualificação do corpo docente instalado e os meios disponíveis para por em execução o projeto (BRASIL, 2000).

De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), estes projetos político-pedagógicos devem ser elaborados pelos professores indígenas com toda a comunidade, lideranças, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica na Educação Escolar Indígena.

Sobre a avaliação, segundo as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), na educação escolar indígena, a avaliação deve estar ligada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, referindo-se às dimensões participativas e de participação indígena da educação diferenciada. Essas dimensões têm como visão a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de ser atuantes ativos na construção do bem viver de suas comunidades.

A avaliação do ensino e aprendizagem nas escolas indígenas deve ter como base os feitos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos sujeitos e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, entre outros.

Resultados e discussão

Segundo o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998), a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura. A criança tem na família um ponto de referência fundamental. A criança possui uma natureza única, que a caracteriza como um indivíduo que sente e pensa o mundo do seu modo próprio. A criança constrói seu conhecimento a partir das relações que estabelece com outras pessoas e com o mundo em que vive.

Segundo Oliveira (2008), a família é responsável pela educação de seus filhos, podendo ajudá-los a desenvolver um senso crítico a respeito do racismo, visto que a família é transmisora de conhecimentos para que a criança possa interagir no mundo. A família tem grande influência sobre o comportamento e o pensar das crianças de hoje e futuros cidadãos de amanhã. As crianças internalizam os conceitos e os comportamentos dos adultos, considerando-os corretos e confiáveis.

Na visão de Oliveira (2008), o racismo é que deve ser banido através de atitudes e não somente com palavras. Cada um deve responsabilizar-se pelo respeito e pela dignidade dirigida

ao próximo e começar a lutar em favor da igualdade. Assim sendo, o educador é responsável pela promoção da igualdade dentro do contexto escolar, visto que os debates e discussões ali promovidos são ferramentas para introduzir o respeito. A escola também é lugar de discussões a respeito dos problemas humanos, sendo terreno fértil para protagonizar a luta contra todo tipo de discriminação, de forma a intervir no mundo para tentar transformá-lo em um lugar melhor, ajudando os seres que nele habitam sem nenhuma distinção. A “exterminação” dos negros e indígenas ocorre ainda nos dias de hoje. Algumas são divulgadas pela mídia, porém a maioria ainda é mascarada, ocorrendo de maneira silenciosa. Portanto, segundo Trindade (1994), o racismo é discriminatório e violento, deve então ser compreendido e, acima de tudo, combatido.

Paulo Freire (1996) enfatiza que, para um educador cuja perspectiva seja progressista, é necessário estar de acordo que só é possível ensinar em um processo obtido socialmente. Não se trata de um ato de transmissão de conhecimentos, mas, sim, de criação de oportunidades para a construção dos saberes, representando um processo de formação no qual o educando se torna sujeito de seu conhecimento, sendo que ambas as partes desse processo passam por um aprendizado.

De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2013), a avaliação deve possibilitar a transformação pessoal e social dos estudantes e contar basicamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas indígenas. A parceria com as famílias é fundamental para aproximar as relações da escola com a sociedade. Segundo o Referencial Curricular Nacional (1998), em muitas instituições em que estas relações têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagem das crianças, muitas instituições procuram implantar programas que visem a instruir as famílias, especialmente as mães, sobre como educar e criar seus filhos dentro de um padrão preestabelecido e considerado adequado.

Considerações finais

Este trabalho foi muito importante para o conhecimento científico acerca de mitos e fantasias sobre os índios, pois ainda existem muitos índios que merecem o respeito e o cumprimento das leis que protegem suas heranças culturais e ambientais. É papel da escola promover uma educação que realmente traga conhecimento e práticas culturais sobre os indígenas e também sobre a cultura afrodescendente, pois um país rico em diversidade deve contribuir para uma educação de respeito e igualdade social, respeitando a maneira e a tradição cultural de seu povo.

O professor deve trabalhar de forma a envolver os demais professores e profissionais, para que se tenha uma participação efetiva, e também para que estes possam refletir a respeito de suas práticas escolares, encontros grupais com as crianças e os jovens para que se crie um espaço de diálogo e expressões que sejam elaborados através do respeito mútuo, para que ocorra um rompimento de estigmas.

Os diferentes fatos vivenciados nas comunidades indígenas colocam uma variedade de perspectivas e personalidades, perfis de profissionais ou não, uma vez que a educação possibilita ao indígena a integração com o mundo à sua volta. Há uma gama de oportunidades e desafios para assegurar a inclusão e o compromisso dos estudantes indígenas com os projetos sociais de suas comunidades, articulando tradição, oralidade e conhecimento científico em bases dialógicas, reflexivas e propositivas. O conhecimento desse povo agrega valor histórico e político frente às demandas da educação, amplia valores étnicos culturais, criando novos caminhos de inter-relações para o conhecimento científico e social. Neste sentido, é importante que os Pro-

jetos Político-Pedagógicos possam ser construídos de forma coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas.

Espera-se que o presente estudo seja capaz de trazer reflexão sobre a educação e a diversidade, promover ideias sobre as metodologias de ensino, discussões, reflexões sobre a educação e a cultura indígena, pensando o quanto a escola pode articular planejamentos, recursos como cursos de capacitação para professores envolvidos na educação. As técnicas e as práticas de intervenção para trabalhar sobre a diversidade devem ser combinadas para acompanhar o trabalho de toda equipe pedagógica e funcionários da instituição, bem como as famílias e a sociedade. Ao envolver todos no processo de conhecimento cultural, valorizando a origem e a história da cultura e da população indígena existente, não importando o local em que se encontra, é necessário respeitar a diversidade e aprender a conviver com as diferenças.

Referências

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar et al. **Educação e diversidade**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2014.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **R. Mest. Hist.**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.

BRANDT, Lilian. **Articulação Xingu Araguaia**. Reportagens especiais: As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas, 2014. Disponível em: <<http://www.axa.org.br/reportagem/as-10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/#Os>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **IBGE**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB 11**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. **Referencial curricular nacional**: para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/livro2_HistoriadoNegro-Simp.08.10.pdf>. Acesso em: 2 maio 2014.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Organização: Cynthia Duk. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais. mai/ago 2003. n. 23. p. 75-85.

KONZEN, Paulo Roberto. O Conceito de Diversidade (Verschiedenheit) na Ciência da Lógica e na Filosofia do Direito de Hegel. **Revista Eletrônica Estudos Hegelianos**. Ano 9, n. 17, dezembro, 2012. p. 39-60.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoIET12_Vias01WEB.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MARQUES, Ana José; SANTOS, Renato Ferreira dos. **Diversidade étnico-racial**: conceitos e reflexões na escola. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO. 2012.

OLIVEIRA, José Reinaldo. **Educação e Racismo**: conhecendo as contradições do passado para construir a escola do futuro. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1363_952.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Racismo no cotidiano escolar**. Dissertação de mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

ENSINO SUPERIOR NA EAD: Uma abordagem sobre as mudanças do papel docente

Higher education in distance education: an approach of the changes of the teaching role

Jessica Wilhelms¹

Resumo: Desde a Idade Média, quando surgiu o Ensino Superior, a sociedade sofreu diversas modificações, e essas afetaram diretamente as atividades nas IES. As mudanças geraram um apelo para a modernização do Ensino Superior, e assim ocorreu a implantação da educação a distância. Consequentemente, o papel docente sofreu alterações em sua prática, comparado com a prática tradicional do regime presencial. Partindo desse pressuposto, quais foram as mudanças ocorridas na prática docente com o surgimento do Ensino Superior na EAD? É com base nesse questionamento que se buscou compreender as mudanças do papel docente no Ensino Superior ofertado pela modalidade à distância. Os resultados foram obtidos através de uma pesquisa básica e exploratória, contendo dados qualitativos e bibliográficos. O histórico da educação superior no Brasil evidencia que a forma como o ensino é tratado no país influencia a qualidade da EAD. O papel docente no ensino a distância é tão essencial quanto no ensino presencial, porém a ênfase demasiada nas tecnologias muitas vezes gera críticas precipitadas sobre a atividade do tutor. Os desafios para o trabalho docente nessa modalidade, como a distância física e o uso das tecnologias, podem ser superados, desde que o docente esteja devidamente preparado para encarar uma nova forma de compreender o processo educativo, o qual é capaz de transformar a educação atual.

Palavras-chave: EAD. Ensino superior. Prática docente.

Abstract: Since the Middle Ages, when higher education has emerged, society has undergone several modifications, and those directly affected activities in HEIs. The changes led to a call for the modernization of higher education, and so was the implementation of distance education. Consequently, the teacher's role has changed in their practice, compared to the traditional practice of attendance. Based on this assumption, what were the changes in teaching practice with the emergence of higher education in distance education? It is with this question that sought to understand the changing role of teachers in higher education offered by distance mode. The results were obtained through a basic and exploratory containing qualitative and bibliographic data. The history of higher education in Brazil shows that the way education is treated in the country influences the quality of distance education. The teaching role in distance education is as essential as in classroom teaching, but too much emphasis on technology often generates critical jump on the activity of the tutor. The challenges for teaching this modality as the physical distance and the use of technology can be overcome as long as the teacher is properly prepared to face a new way of understanding the educational process, which is capable of transforming education today.

Keywords: Distance education. Higher education. Teaching practice.

Introdução

A partir do seu surgimento na Idade Média, originado pelas necessidades impostas por uma sociedade acometida por uma série de transformações religiosas, econômicas, políticas e sociais, o Ensino Superior sofreu e ainda sofre mudanças em seu contexto. No cenário atual, a globalização, a instabilidade do mercado e o avanço tecnológico provocam uma série de mudanças que influenciam vários segmentos da sociedade, incluindo a educação e o Ensino Superior. Para buscar suprir a demanda da sociedade atual, foram adotadas novas práticas para a educação superior, assim, a modalidade de Educação a Distância (EAD) foi aprimorada e implantada em muitas IES.

¹Bacharel em Administração. FURB. Graduanda em Pedagogia. UNIASSELVI. Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior. UNIASSELVI. E-mail: jwilhelms@outlook.com.

A EAD é uma modalidade de ensino encontrada há muito tempo na área educacional. Seu histórico é dividido em gerações, que demonstram sua evolução com o passar dos anos devido aos avanços tecnológicos na sociedade. Relatam Sartori e Roesler (2005, p. 25) que, “apesar de ser considerada recente para muitos, a EAD registra seus primeiros passos no século XVIII, por meio de cursos por correspondência”, que consistia no ensino baseado em materiais impressos que eram enviados pelo correio, e o aluno realizava seus estudos individualmente. Esses cursos por correspondência remontam à primeira geração da EAD.

A segunda geração foi influenciada pelas novas mídias que surgiram na sociedade da época. Segundo Peters (2001, p. 32), essa geração “[...] baseia-se sobretudo nas possibilidades que a teleconferência oferece em suas diferentes versões”. Para Giusta e Franco (2003, p. 27), “[...] A superação do correio pelo rádio, televisão, fax [...] foi favorecendo, cada vez mais, as possibilidades de aproximação e comunicação entre docentes e alunos e de alunos entre si [...]”, demonstrando que a partir dessa geração os avanços tecnológicos possibilitaram o ensino baseado na comunicação sincrônica, ou seja, quando é possível realizar contato com outras pessoas sem a necessidade de encontros presenciais, através das mídias existentes.

A terceira geração é conhecida por geração *on-line*. Com o surgimento das tecnologias, como o computador e a internet, a EAD ampliou os meios para os alunos desenvolverem a autoaprendizagem. Com as tecnologias, foi possível a “[...] interação entre os seus usuários, [...] passou a ser possível maior agilidade na [...] troca de ideias, a consulta aos professores, tutores, especialistas e aos programas que, permanentemente, atualizam as informações” (GIUSTA; FRANCO, 2003, p. 27). Os avanços tecnológicos desencadeados a partir dessa geração deram lugar para uma quarta geração, em que são realizadas conferências com o uso do computador e, posteriormente, a quinta geração, que está em desenvolvimento e relacionada à inteligência artificial.

De acordo com Moore e Kearsley (2007, p. 1), a EAD se refere a uma metodologia cujos “[...] alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam”. Para que a relação de ensino-aprendizagem ocorra, são necessárias “[...] técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE, KEARSLEY; 2007, p. 2). Os materiais e as diferentes tecnologias utilizadas nas gerações da EAD se complementam para oferecer um ensino diversificado e adequado aos alunos que estudam nessa modalidade.

Com a implantação da EAD na educação superior, o trabalho docente foi desafiado a mudar sua prática pedagógica para se enquadrar a esse método de ensino baseado na autoaprendizagem e no estudo independente. Partindo desse pressuposto, quais foram as mudanças ocorridas na prática docente com o surgimento do ensino superior na EAD?

Para responder a esse questionamento, o objetivo geral desse artigo foi compreender as mudanças ocorridas na prática docente no Ensino Superior com o surgimento da EAD em relação ao ensino presencial. Os objetivos específicos descritos para compreender essas mudanças foram: identificar a relação da EAD com o desenvolvimento do Ensino Superior; reconhecer o papel do docente na construção de conhecimento dos alunos na EAD; relatar os desafios da prática docente na EAD.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados nesse artigo foram: pesquisa básica, qualitativa, exploratória e bibliográfica. A pesquisa básica foi usada na intenção de produzir conhecimento, porém sem uma aplicação prática no decorrer da pesquisa. Por sua vez, a abordagem qualitativa foi aplicada devido ao conteúdo do artigo não ser mensurável, mas, sim, de caráter subjetivo. “Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados [...]. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na

análise e compreensão dos fenômenos estudados” (TEIXEIRA; 2012, p. 137). Foi utilizada como técnica da abordagem qualitativa a observação não estruturada, do método presencial e à distância de ensino. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 175), “a técnica da observação não estruturada ou assistemática [...] consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas [...]”.

A pesquisa foi realizada com base na construção de hipóteses sobre a problemática escolhida, caracterizando-a como exploratória. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 171), as pesquisas exploratórias “[...] são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno [...]”. A coleta de dados bibliográficos foi realizada para desenvolver e fundamentar o conteúdo, ou seja, método que se utiliza de material já publicado sobre o assunto relacionado para desenvolver essa pesquisa. Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 142), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema”.

O conteúdo desse artigo apresenta um breve histórico da educação superior no Brasil, demonstrando a participação da EAD para a ampliação e modernização das IES, bem como sobre a busca pela qualidade do ensino, relacionando as mudanças no papel do professor na modalidade da educação a distância e as dificuldades e desafios encarados pelos docentes nesse modelo educacional.

Ensino superior na EAD

A modalidade da EAD surgiu com o intuito de ampliar a oferta do Ensino Superior, expandindo oportunidades e atendendo a um grande número de pessoas com diferentes interesses e disponibilidade de tempo para estudar. Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 21), a EAD “[...] significa que mais pessoas estão obtendo acesso mais facilmente a mais e melhores recursos de aprendizado do que podiam no passado, quando tinham de aceitar somente o que era oferecido localmente [...]”. Por se tratar de uma modalidade de ensino, os estudantes que fazem cursos superiores no formato da EAD possuem os mesmos conteúdos e certificação que os estudantes que realizam o ensino presencial. Conforme Maia e Máttar (2007, p. 9), “em princípio, o público da EAD é ilimitado. Cabe, entretanto, lembrar que alguns setores são beneficiados com o progresso da educação a distância, pois não teriam acesso a programas tradicionais de educação [...]”.

As diferenças entre o ensino na modalidade em EAD e o presencial estão nos meios utilizados para promover o processo de ensino-aprendizagem, como as tecnologias utilizadas, a forma como o tempo é administrado e no papel diferenciado que o docente e o discente estabelecem para ensinar e aprender, bem como a maneira que o contato para a troca de ideias, saberes, experiências e opiniões é realizado. Com ênfase nessas diferenças, alerta Behar (2009, p. 24) que:

Assiste-se, nos últimos tempos, ao desenvolvimento de uma infinidade de propostas didático-pedagógicas para a EAD. À medida que vão aparecendo no mercado novas tecnologias, elas vão sendo incorporadas ao sistema educacional, fazendo com que as questões de EAD sejam olhadas mais do ponto de vista tecnológico do que pedagógico. Isso traz resultados negativos, levando ao fracasso escolar, pois se colocam como foco as mudanças tecnológicas e não as paradigmáticas.

Um olhar mais atento na preparação dos docentes e o suporte das instituições de ensino para esses profissionais são essenciais, tanto na educação a distância quanto na presencial. A implantação da EAD no Brasil não acompanhou o processo de formação docente específica para essa modalidade; entretanto, nos fatos históricos que permeiam a educação no Brasil, torna-se explícito que problemas da mesma natureza também foram identificadas ao longo da história do ensino presencial em nosso país. Portanto, para compreender o papel docente no Ensino Superior na EAD, é necessário compreender os processos históricos que nortearam a educação nesse sentido.

EAD e a evolução do Ensino Superior

A educação no Brasil ocorreu de forma tardia, devido à forte resistência por parte de seus colonizadores em desenvolver a região. A intenção dos colonizadores era apenas de manter uma colônia para produção de riquezas ao Império e, conseqüentemente, durante muito tempo, a educação ocorreu apenas com a finalidade de catequizar os índios, tarefa realizada pelos jesuítas, que visavam a converter aqueles à cultura europeia colonizadora.

Muito tempo depois, com a vinda da família real ao Brasil, é que a educação iniciou seu processo de mudança e começou a ser desenvolvida para atender à elite. De acordo com Cunha (2007a, p. 63), “a partir de 1808 foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais”. A partir da transferência da família real para o Brasil é que o Ensino Superior começou a se desenvolver de maneira baseada em modelos encontrados na Europa da época. Conforme Cunha (2007a, p. 65), “o Ensino Superior, recriado a partir de 1808 e completado no Primeiro Reinado, foi estruturado em estabelecimentos isolados. Desde aquela época, entretanto, sucessivas tentativas procuravam reuni-los em universidade”.

Após o período da independência do Brasil, com a criação da Constituição e a Proclamação da República em 1889, entre altos e baixos, a sociedade brasileira foi garantindo direitos em diversas áreas, incluindo na educação. No período do século XX, segundo Cunha (2007a, p. 134), “[...] surgiram os primeiros estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil com o nome de universidade, sendo a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927) as que vingaram”.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela luta entre as classes, a procura crescente por formação escolar básica e superior, a insatisfação com o ensino oferecido que não condizia com a demanda do trabalho e da sociedade, além da falta de autonomia nas universidades. Diante desses fatos, relata Cunha (2007b, p. 61) que, “assim, a escola superior e a Igreja passaram a ser incapazes de dissimular as contradições da sociedade. Alguns de seus segmentos passaram mesmo a explicitá-las, tendo certos setores dessas instituições chegado a tomar partido contrário ao tradicionalmente defendido”.

Mediante as críticas ao Ensino Superior da época, a sua necessidade de modernização e somado ao período conturbado sofrido pela educação no golpe militar ocorrido em 1964, a educação superior no Brasil sofreu muitas mudanças, seja de ensino público ou privado. Em 1968 foi consolidada a reforma universitária, dando lugar a um novo Ensino Superior no país.

Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica (MARTINS, 2009, p. 16).

Com o passar das décadas, o Ensino Superior sofreu grande expansão de oferta e demanda. A educação, incluindo o Ensino Superior, foi fortalecida efetivamente na Constituição Federal de 1988 e posteriormente com a criação da Lei 9.394/96. Através desses documentos, a área educacional passou a ser ampliada em grande escala, incluindo a educação superior. Com essa expansão significativa, o ensino presencial ofertado não era suficiente para a demanda da educação superior.

A partir desse contexto, outras modalidades de ensino precisaram ser buscadas para a expansão das IES. Assim, a EAD foi percebida como uma grande oportunidade. Afirma Alves (2007) que essa modalidade de ensino está presente no Brasil desde meados de 1900, com a oferta de cursos por correspondência. Nas décadas seguintes, a EAD no Brasil foi condicionada às gerações dessa modalidade com base nas tecnologias que foram surgindo. Segundo Maia e Máttar (2007, p. 27), “no fim da década de 1980 e início dos anos 90, nota-se um grande avanço da EAD brasileira, especialmente em decorrência dos projetos de informatização, bem como da difusão das línguas estrangeiras [...]”.

De acordo com Maia e Máttar (2007, p. 29), “a partir de 1988, passaram-se a normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância”. Esse foi um grande passo para o acesso à educação superior e a consolidação dessa modalidade, deu-se início à discussão de questões sobre a qualidade do ensino, a prática pedagógica desenvolvida e a importância das tecnologias no aprendizado.

O sucesso das TICs depende do modo como elas são utilizadas. É importante entender que elas são um auxílio, e não a peça-chave da educação. Além de contribuírem com o aprendizado e abrir possibilidades e espaços, aliadas à educação, elas cooperam no enfrentamento dos desafios atuais, o que não era possível em outros momentos (CERVI; RAUSCH, 2014, p. 117).

O final dos anos 90 não nos trouxe apenas a internet e a possibilidade do trabalho em redes de colaboração, mas também reflexões sobre práticas e metodologias pedagógicas que permitissem o uso de ferramentas interativas para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, o que coincidiu, não por acaso, com a necessidade de se reformatar o Ensino Superior e criar diferenciais competitivos (MAIA; MÁTTAR, 2007, p. 29).

A busca pela qualidade na EAD iniciou uma discussão sobre a prática docente, que possui os mesmos princípios do ensino presencial, porém contém particularidades que devem ser compreendidas, como as diferenças na metodologia, com a utilização das tecnologias e da distância física. O papel do docente sofreu transformações com as mudanças na educação superior e no perfil do discente, por isso o professor precisa estar preparado para realizar a prática do ensino condizente com a situação atual.

O papel docente na EAD

A EAD surgiu com o intuito de ampliar a educação superior, promover inclusão social e democratizar a educação superior. Diferente do que se pode pensar, o docente tem papel fundamental para promover a aprendizagem dos alunos, precisa estar preparado para lidar com uma nova didática que se encaixe no contexto dessa modalidade. O docente que atua na EAD pode ter papel de tutor e autor de materiais, cada atuação tem suas particularidades, todas muito importantes para a eficácia da aprendizagem à distância.

O professor na educação a distância é tratado como tutor, atua em cursos cujos cronogramas podem ser totalmente à distância ou estabelecer alguns encontros presenciais durante os módulos ou disciplinas. O tutor deve ter seu trabalho centrado nos mesmos princípios de um professor do ensino presencial, em que o planejamento, a metodologia e a avaliação são itens essenciais para o trabalho docente em ambos os casos. A prática pedagógica na EAD deve estar centrada e adaptada à metodologia de cada instituição, às tecnologias utilizadas, aos desafios da distância física entre professor e aluno e à independência dos estudantes que resultam em outros limites, possibilidades e resultados.

O papel reservado ao tutor é também uma das variáveis que definem o modelo de EAD de uma instituição. O tutor pode estar totalmente engessado, quando os conteúdos e mesmo as atividades para seus cursos já estão prontos e predeterminados pela instituição, ou pode ser o *designer* de seu curso e autor de seu material, em modelos mais flexíveis [...] (MAIA; MATTAR, 2007, p. 53).

Essas práticas de ensino podem ser evidenciadas não só pelos tutores na modalidade à distância, mas também na oferta presencial, cujos docentes dependem do modelo adotado pelas instituições de ensino. Trata-se, portanto, do modelo empregado pelas instituições e não de diferenças entre tutor ou professor, ensino a distância ou presencial. Independentemente da situação, o tutor, muito mais do que cumprir um planejamento, uma metodologia e uma avaliação, deve trabalhar como orientador de estudos, instigador de conhecimento, disseminador das ferramentas tecnológicas, auxiliar no aprimoramento de habilidades de leitura, síntese, crítica, metodologia científica e redação, competências essenciais para o discente no transcorrer do seu curso e da sua vida acadêmica.

As tecnologias atuais são produtos da globalização, que foi a grande responsável pelas transformações educacionais. Ter pleno domínio das ferramentas tecnológicas e da internet é essencial para qualquer docente no cenário atual, especialmente para o tutor que tem essas ferramentas como base da sua prática pedagógica. Por isso, a habilidade na área tecnológica é pré-requisito para a atuação do docente na EAD, e sua utilização serve como base para uma metodologia de aula diversificada, seja por meio de materiais publicados, videoaulas ou conferências, fóruns, entre outros tantos.

O trabalho docente lida com diversos perfis de alunos, o que na educação superior só se agrava devido às diferentes características dos alunos inscritos, como idade, estado civil, situação financeira e acadêmica, entre outros. Na EAD, o tutor tem um agravante, que é a distância física, que dificulta a percepção sobre a situação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, por isso o tutor deve utilizar as tecnologias a seu favor, buscando contato com os alunos, demonstrando disponibilidade e interesse em auxiliar na sua aprendizagem, buscar contribuir no desenvolvimento da competência autônoma do acadêmico, desvinculando a ideia de que o professor é detentor único de conhecimento ou que na EAD o papel do docente seja secundário.

O docente, como produtor de materiais para o ensino a distância, deve ser um bom redator de textos, fazendo uso de uma linguagem clara, dialógica, objetiva diante dos propósitos curriculares e fundamentada em referências atuais e consistentes. Os materiais didáticos são essenciais para a qualidade do ensino nessa modalidade; portanto, grande responsabilidade recai sobre o docente autor de conteúdo. Por isso, é fundamental que para a elaboração desses materiais o docente autor seja capacitado, conheça os mecanismos para o desenvolvimento de um material conivente com a realidade, que transmita os saberes pertinentes e que desencadeie uma reflexão crítica e não baseada na memorização de conceitos, pressupostos básicos para construção do conhecimento.

Desafios da docência na EAD

Na EAD, diversos desafios fazem parte da rotina diária do docente que atua nessa modalidade educacional. A distância física é um elemento julgado como de maior dificuldade para ser administrada.

Existem diversos fatores que tornam o ensino de um curso de educação a distância diferente do ensino em uma sala de aula tradicional. A diferença mais óbvia é que, como instrutor, você não saberá como os alunos reagem ao que você redigiu, gravou ou disse em uma transmissão [...], a menos que optem por informá-lo por meio de algum mecanismo de *feedback* (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 147).

Para administrar essa distância, é necessário que o docente esteja engajado com seus discentes, através das ferramentas tecnológicas disponibilizadas, aproveitando o contato por esses meios, explicitando a sua disponibilidade, objetivos e metodologia, bem como no ensino semipresencial aproveitar os encontros para perceber o perfil da turma e estabelecer um vínculo com os estudantes. No ensino a distância, outro “[...] desafio para a maioria dos professores é o fato de este ser conduzido por intermédio de uma tecnologia” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 147). Desta forma, distância e tecnologia são elementos que se complementam para suprir as lacunas no processo de ensino-aprendizagem na EAD, e o docente deve estar capacitado para isso.

A utilização de outras metodologias também é um fator que desafia muitos docentes. A prática de aula expositiva detém uma grande parcela do fazer docente dentre os métodos utilizados para lecionar. Isso implica a dificuldade de professores se adaptarem à docência na EAD, como também alguns alunos que acabam despreparados para essa forma de aprendizagem, por estarem engessados nessa prática tradicional.

O docente precisa de uma visão inovadora para trabalhar com a EAD, perceber o aluno como o protagonista de sua aprendizagem, porém sem cair na armadilha de que o estudante deve buscar os saberes e obter conhecimento de forma isolada, servindo apenas de suporte para eventuais dúvidas. Desenvolver alunos capazes de atingir uma aprendizagem autônoma deve ser o objetivo norteador de um tutor. Direcionar conteúdos e instigar a pesquisa são elementos básicos, o desafio é de saber ensinar o aluno a aprender a aprender. Para tanto, o próprio docente deve ter essa característica aguçada para estar apto a ingressar no caminho da EAD. Pode parecer simples, mas não existem fórmulas prontas para adquirir esse conhecimento. O que existem são ferramentas e caminhos, mas elas mudam de acordo com o aluno, por isso é um trabalho que exige tempo, treino e um suporte contínuo.

O grande desafio encontra-se na realidade, o problema e as dificuldades pertinentes são originados nos fundamentos educacionais brasileiros, ainda baseados na docência tradicional e tecnicista. Docentes e discentes são formados durante toda ou grande parte da sua vida influenciados pela exposição de conteúdos, limitações didáticas e forte dependência dos alunos ao professor para absorção de informações e construção de conhecimento. O desinteresse e a indisciplina são reflexos dessas práticas ultrapassadas ainda utilizadas em demasia no ensino presencial. Essa cultura educacional gera amplas discussões sobre a EAD, a docência nessa modalidade e a qualidade do ensino. A educação a distância está em amplo crescimento no Brasil, o apelo pela modernização de todo o sistema educacional e a valorização e a formação contínua dos professores são elementos básicos para que o processo de ensino-aprendizagem evolua.

Considerações finais

A sociedade se transforma de acordo com a globalização e os seus efeitos. O avanço das tecnologias propiciou uma nova maneira de encarar o mundo, de viver e conviver, de realizar descobertas, de ensinar e aprender. Dentre as inúmeras mudanças, a educação como um todo sofreu e ainda sofre transformações. A educação superior passou a ser vital para o desenvolvimento da sociedade. O aumento da demanda por Ensino Superior ocasionou a necessidade de novas formas de se conceber essa formação para atingir um maior número de pessoas e, conseqüentemente, obter profissionais mais capacitados nas diversas áreas.

No Brasil, os acontecimentos históricos demonstram a progressiva evolução da sociedade, o avanço da educação, o apelo pela modernização do ensino e o aumento da demanda para a educação superior. Em território brasileiro, esse progresso foi dado a passos lentos; entre idas e vindas, a evolução da Constituição e a chegada da democracia propiciaram que um novo contexto educacional fosse construído no país.

A educação a distância foi um dos produtos das mudanças na sociedade. Sua implantação propiciou o aumento de pessoas com acesso ao Ensino Superior, através da facilidade dos meios de estudo, o custo reduzido e a flexibilidade para administrar o tempo. Com a rápida expansão dessa modalidade de ensino, surgiram inúmeras discussões sobre padrões de qualidade da EAD e a sua eficácia na formação superior. O papel docente passou a ser questionado nessa modalidade e tratado com particularidades.

Inicialmente, a própria questão de se enfatizar diferenças entre professor e tutor evidencia as diferenças impostas. Discussões acerca do docente e o seu trabalho na EAD e no ensino presencial despertam olhares para confrontar as ideias de que o profissional que atua na EAD tem papel diferenciado do que atua no presencial. O professor sempre será professor, seja ele atuando na modalidade presencial ou à distância. As nomenclaturas não devem ser tratadas como diferenças do trabalho docente, e sim identificar as diferentes formas que o professor tem a oportunidade de ensinar. A discussão mais coerente deveria ser voltada ao modelo educacional brasileiro e na formação do professor, e como isso influencia o trabalho docente e sua ocorrência nas instituições.

Os desafios da docência na EAD perante esse contexto evidenciam, além dos fatores mais óbvios, a distância física e a utilização das tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem. A forte presença do ensino tradicional amplamente utilizado no ensino presencial pode ser vista como uma forte barreira para a educação a distância. No entanto, é um obstáculo que pode e deve ser ultrapassado para a modernização da educação superior.

Portanto, avançar na educação a distância reconhecendo o papel vital que o docente possui para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem é fator essencial para o alcance dos objetivos educacionais. A EAD é uma propulsora da modernização do ensino, do avanço da pesquisa, da formação de pessoas preparadas para o novo contexto em que a sociedade está inserida, mas para isso é necessária a conscientização, a valorização e a formação docente específica nessa área que está em expansão.

Referências

ALVES, João Roberto Moreira. **A história da educação a distância no Brasil**. Rio de Janeiro: IPAE, 2007. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm>. Acesso em: 17 mar. 2016.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CERVI, Gicele Maria; RAUSCH, Rita Buzzi. **Docência universitária**: concepções, experiências e dinâmicas de investigação. Xanxerê: Meta Editora, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007b.

GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo. **Educação a distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: Editora PUC-MG, 2003.

MAIA, Carmem; MÁTTAR, João. **ABC da EAD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágios da discussão numa visão. São Leopoldo: UNISINOS, 2001. Tradução de: Die Didaktik des Fernstudiums: Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht.

SANTOS, João Almeida; PARRA FILHO, Domingos. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. **Educação superior a distância**: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e *on-line*. Tubarão: Ed. Unisul, 2005.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

ESCOLA: Espaço de inclusão real ou fictícia

School: a real or a fictional space of inclusion

Mônica Maria Baruffi¹

Resumo: Este artigo possui o objetivo de apresentar uma discussão entre a realidade e a ficção existente dentro da escola com relação à inclusão. Observa-se neste trabalho a inclusão a partir de movimentos ocorridos no espaço escolar, mais precisamente no processo de ensino-aprendizagem. A inclusão, neste sentido, é apresentada como movimento que na teoria é algo possível de ser realizado, sem preocupações e sem preconceitos. Entretanto, no momento da aplicabilidade, ela passa a ser vista como um movimento que estremece as bases ditas sólidas de cada profissional envolvido. Assim sendo, a inclusão passa neste espaço escolar algo a ser realmente discutido e vivenciado. Como realizá-la? Como vivenciar este processo de inclusão? Perguntas como estas serão ampliadas neste trabalho e pretendem levar à reflexão cada profissional da educação. Afinal, somos uma escola que inclui verdadeiramente ou de forma fictícia?

Palavras-chave: Inclusão. Escola. Crianças. Profissionais da educação. TDAH.

Abstrat: This article has the objective to present a discussion between reality and fiction existing within the school in relation to inclusion. It is observed in this work including from movements in the school environment, specifically in the learning process. The inclusion in this sense is presented as a movement that in theory is something that can be done without worries and without prejudice. But at the time of applicability, it is seen as a movement that shakes the solid said bases of each professional involved. Therefore, the inclusion passes this school space is something to be really discussed and experienced. How to achieve it? How to experience this process of inclusion? Questions like these will be expanded this work and intends to reflection of each professional education. After all, are we a school that includes genuinely or fictitiously?

Keywords: Inclusion. School. Children. Education professionals. ADDH.

Introdução

No desenvolvimento do trabalho pedagógico existente na escola, observa-se a necessidade e o desprendimento entre os profissionais de educação, que são significativos e demonstram que o engajamento e a participação de todos nos movimentos que ocorrem na escola auxiliam na formação e na funcionalidade de todos os setores da instituição.

Utilizou-se da temática escola: espaço de inclusão real ou fictícia, pois a escola em que foi desenvolvido este trabalho estava recebendo pela primeira vez uma criança que necessitava de um segundo professor, por sua necessidade educativa especial – TDAH.

Esta criança chegou até os profissionais, conforme relatos, através de sua tia, que cuida da criança como filho. A criança foi entregue a ela, pois a desestruturação familiar era latente, sendo que a tia possui documento comprobatório de sua tutela.

Com isso, observou-se que, mesmo com o PPP da escola apresentando que os profissionais estariam amparados e a criança também a partir da presença desta na instituição, observou-se um nervosismo e preocupação por parte de todos os profissionais desta instituição, principalmente os professores das séries iniciais, pois até aquele momento ainda não havia sido matriculada nenhuma criança com necessidades especiais. E isso chamou a atenção.

Por este motivo foi escolhida esta temática – Escola: espaço de inclusão real ou fictícia –, pois se observou que a inclusão até o momento neste espaço não era vivenciada, e sem ser

¹Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470 - Km 71. n.º 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 - Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 - Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

vivenciada parecia algo de fácil aceitação, mas no momento em que surge a matrícula de uma criança que necessita de cuidados especiais, transformou a escola e culminou com a pergunta: como trabalhar com esta criança?

É importante ressaltar que a escola possui seu PPP, que é todo ano reavaliado, dando assim possibilidades de construção de um documento ágil e eficaz, possibilitando aos profissionais a oportunidade para conhecer e reconhecer a necessidade do trabalho em equipe, sua filosofia, buscando, quando necessário, a ajuda de setores como saúde, educação, família e demais órgãos competentes.

Além do PPP, a escola estadual, pertencente ao município de Doutor Pedrinho/SC, possui o grêmio estudantil que trabalha com o corpo docente, além do Conselho Escolar, em que membros da comunidade e demais autarquias trabalham para melhoria dos trabalhos na escola.

Observa-se que existe a participação de professores e gestão, que busca a melhoria das atividades escolares através de palestras, diálogos, apresentações culturais, entre outras atividades.

Com a participação nas atividades pedagógicas da escola, como diálogos, jogos, palestras, observou-se que os profissionais se sentiram, principalmente das séries iniciais, mais confiantes na busca de novas informações para melhor realizar seu trabalho.

Os objetivos propostos neste trabalho foram:

- Reconhecer o desenvolvimento e movimentos realizados com a criança com hiperatividade e bipolaridade.
- Identificar meios para desenvolvimento de trabalho em equipe, buscando a socialização e aprendizagem do sujeito.
- Compreender o trabalho dos profissionais com este aluno com necessidades especiais e mecanismos de dialogicidade entre alunos, aluno com necessidades especiais e demais profissionais da educação.
- Apontar a realidade da inclusão da criança com necessidades educacionais especiais na escola.

Com estes objetivos buscou-se dinamizar e apontar prováveis respostas para a presença de crianças com necessidades educativas especiais em nossas escolas. A chegada de uma criança com necessidades educativas especiais na escola, quando repassado na teoria, parece-nos tudo muito fácil, mas no momento de sua presença no meio faz com que os profissionais, se não bem preparados, acabem criando situações de exclusão sem perceber a situação. Desta forma, é preciso tirar a educação inclusiva da teoria e evidenciá-la na prática, com ações, parcerias e humanização.

Fundamentação teórica

Quando se fala em escola, a primeira imagem que vem à mente é de um espaço onde as crianças se encontram para estudar, criam laços de amizade com os colegas e com alguns professores. Ocorre assim uma troca de energias, em que as partes interessadas (crianças e profissionais) buscam, cada um dentro de seu papel, construir novos conhecimentos e novas relações afetivas educacionais.

Para tanto, faz-se necessário observar que a escola não é um espaço onde todos os elementos formadores estão cognitivamente igualados, mas que existem várias histórias, vários caminhos trilhados de maneira diferenciada. Esta diferenciação é que nos chama a atenção, principalmente no que diz respeito ao TDAH.

Nos espaços escolares encontramos várias culturas, e como apresentado anteriormente,

várias histórias, que remetem cada profissional da educação a verificar quais são essas histórias e como, enquanto profissional, poderá auxiliar essas crianças.

Cabe ressaltar que a escola é um espaço onde cada um que chega traz dentro de si elementos que auxiliarão ou não (dependendo do olhar dos profissionais) no enriquecimento de seu conhecimento e de seu amadurecimento físico e intelectual.

Sabemos que é um espaço rico em diversidades, e nós, enquanto profissionais da educação, estamos envolvidos e com a responsabilidade de motivar e enriquecer cada aluno em sua caminhada escolar.

A diversidade existente nestes espaços nos leva a realizar algumas perguntas, a saber: Será que possuímos uma educação inclusiva real ou fictícia? Como é a relação entre o professor e o aluno com necessidades educativas especiais? Que caminhos podem ser percorridos para se chegar a uma escola inclusiva? Estamos preparados estrutural e pedagogicamente? O profissional da educação, ao receber uma criança com necessidades educativas especiais, encontra-se pedagogicamente preparado para realizar este trabalho? Afinal, o que é diversidade e quem são as crianças com necessidades educativas especiais, em particular o TDAH?

Questões como estas nos levam a refletir e nos fazem buscar na filosofia condições para que cada leitor pare, pense e perceba que a escola é um dos espaços onde as diversidades estão presentes e precisam ser vivenciadas, compreendidas e amadurecidas, tanto em nível pessoal, sistêmico, bem como governamental. Com as perguntas acima, procuramos em Guebert (2010, p. 13) o sentido de filosofia:

[...] o pensamento e a sabedoria são princípios que conceituam a filosofia, a qual surge como um pensamento reflexivo sobre as coisas da vida, isto é, tem como objeto de estudo qualquer situação existente que possa ser analisada em suas diferentes relações, para que seja possível construir um novo pensamento ou conceito – uma nova visão.

Com este pensamento de Guebert (2010), podemos compreender que a filosofia em seu núcleo nos apresenta possibilidades de refletir sobre o que ocorre em nosso cotidiano, suas dificuldades, seus entraves e suas possíveis soluções ou formas de melhorar determinada situação.

Ao filosofar, nós nos autorregulamos, nos autoavaliamos em todos os níveis, pois a filosofia tem a finalidade de “[...] Articular o significado dos atos com os pensamentos com a finalidade de melhorar a ação sobre determinados situações, independentemente de sua origem, que pode ser emocional, financeira, política, social ou profissional, entre outras” (GUEBERT, 2010, p. 13).

Ao realizar este processo de reflexão, passamos a observar a real importância das escolhas que realizamos, auxiliando assim nas mudanças que acabam ocorrendo em nossa vida, em nosso cotidiano. Este movimento nos leva a realizar novas retomadas em nossa vida e, muitas vezes, voltar atrás do que já havia sido decidido.

Conforme Guebert (2010, p. 14), acabamos criando “[...] novos conceitos sobre um objeto já conhecido, pois, enquanto penso, sou sujeito e posso alterar o objeto, logo, necessito de uma interação com ele para que haja transformação”.

Com isso, deparamo-nos cotidianamente com diversas situações que, enquanto profissionais da educação e membros de uma sociedade, não estamos preparados para receber ou para aceitar determinadas situações que são vistas como fora dos padrões construídos pela sociedade.

Com o avanço das tecnologias, somos bombardeados com diversas informações que outrora não eram vistas; sabíamos da existência ou não delas e que hoje nos são apresentadas, e que somos convidados, mas nem sempre, a participar desse movimento de mudanças, cabendo a cada um adaptar-se ao processo.

Dentro desta perspectiva, conforme Mantoan (2006, p. 13), “[...] saibamos ou não, estamos sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo, ampliando segundo paradigmas”.

Assim sendo, envoltos em tantas informações, passamos a perceber que a inclusão ocorre em todos os níveis de nossa vida, seja ela profissional ou pessoal. No que diz respeito à inclusão, podemos perceber que é um desafio a cada pessoa, buscar um olhar mais amoroso com cada situação vivenciada, conhecida ou não.

A palavra inclusão é algo que para muitos ainda amedronta, mesmo que estejamos em pleno século XXI, pois para que possamos realmente incluir e respeitar a diferença é necessária a mudança de pensamento, que às vezes nos deixa “cegos” diante da fragilidade e da importância do tema aqui apresentado.

Incluir não está meramente ligado à permanência de uma criança com necessidades educativas especiais na escola, mas à sua participação na sociedade e a real aceitação deste indivíduo na comunidade em que vive. Cabe salientar que a inclusão ou exclusão não ocorre somente em nível da educação especial, estes termos estão presentes no cotidiano de cada ser humano, possuindo suas fragilidades ou não.

Podemos dizer que estamos vivendo um paradigma que nos parece novo, mas é antiquado e engessado, cabendo a cada ser humano refletir, analisar, reformular e construir novos conceitos na atual realidade social. Necessitamos sair da teoria e elevar nossas ações a práticas que garantam o direito de todos, independentemente de suas fragilidades.

A inclusão necessita de ações eficazes que garantam os desenvolvimentos intelectual, social, afetivo e profissional da clientela a que se destina. Para tanto, faz-se necessário subsidiá-la com uma filosofia que inter-relacione as situações existentes com os ideais necessários, de modo que, qualitativamente, compreenda a diversidade nos diferentes serviços educacionais existentes, seja no ensino regular, seja no especial (GUEBERT, 2010, p. 16).

No que diz respeito à inclusão, podemos afirmar ainda que estamos vivendo em nossas escolas velhos modelos que necessitam ser contestados e modificados. Tem-se um discurso teórico muito bem elaborado, mas que, para chegar à sua aplicabilidade, faz-se necessário a cada membro que compõe as instituições escolares e governamentais reinterpretar os conceitos e modificar o que precisa ser modificado.

Conforme Edgar Morin (2002), é preciso ter “A cabeça bem-feita. Repensar a reforma e reformar o pensamento”. Assim, estaremos conseguindo mudanças significativas e pontuais no trato com as pessoas em sua totalidade.

“As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana vem sendo cada vez mais desvelada e destacada e se tornando condição imprescindível para entendermos como aprendemos e como compreendemos o mundo e nós mesmos” (MANTOAN, 2006, p. 14).

Diante destas palavras, observa-se que tudo parece muito fácil com relação ao ato teórico, mas quando nos encontramos diante de uma situação na qual somos desafiados a dar nossa opinião, em muitos momentos somos travados, como ocorreu num primeiro instante na escola com a chegada do aluno com necessidades educativas especiais. Cabe ressaltar que em situações como esta e entre outras se observa, em discursos, facilidade na solução ou encaminhação da situação; mas tratando-se da prática, as coisas ficam mais delicadas, há uma preocupação mais latente nas atitudes e olhares.

Outro ponto importante é como os profissionais da educação compreendem o conceito de diversidade. Conforme Mantoan (2006), a diversidade retrata todas as questões culturais, religiosas, étnicas e de questões relacionadas à inclusão de crianças com necessidades especiais. Esta diversidade nos é latente e clama, nos espaços escolares, por maior espaço e compreensão.

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender aos alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar apenas esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MANTOAN, 2006, p. 17).

Cabe ressaltar aqui algo mais do que Mantoan (2006) nos apresenta. Em muitos casos, as escolas não possuem este especialista para auxiliar neste processo de inclusão da criança. E isso preocupa a todos os profissionais, pois, conforme entrevista realizada com os profissionais da escola, estes tiveram a mesma preocupação inicial quando foi feita a seguinte pergunta: como você sentiu-se no momento em que soube da chegada de uma criança com TDAH em sua escola ou sala de aula? Todos foram enfáticos em afirmar que ocorreu uma apreensão.

Vejo isso inicialmente como algo normal, pois para todos o novo, o diferente nos leva à estranheza, ao desconforto. Somos obrigados a sair de nossa zona de conforto e alterar todo um processo que em muitos casos está engessado, ou teoricamente bem elaborado em nossos PPPs, mas na prática totalmente fragilizado.

Ainda no que diz respeito a esta situação de desconforto, observa-se a fragilidade da estrutura pedagógica das escolas relacionada à permanência de crianças com necessidades educacionais especiais. No diálogo mantido com os profissionais, muita preocupação surgiu no que diz respeito à chegada da criança, pois todos buscaram descrever a inquietação com o acompanhamento da criança, a recepção dos demais alunos, a socialização.

No momento da chegada da criança, a escola buscou solucionar o problema inicial, que era a apreensão dos profissionais, dialogando com eles, apresentando possibilidades de encaminhamentos educativos, diálogos com a família e com as crianças.

Cabe ressaltar que, a partir de diálogos realizados com os membros formadores da gestão escolar e demais funcionários, observou-se inicialmente a apreensão dos profissionais, bem como o desejo de auxiliar esta criança em tudo o que estivesse ao alcance da instituição.

Outro ponto que chamou a atenção foi o perceber-se como profissional da educação e como pessoa, dando a possibilidade de reconhecer que mesmo em escolas menores, no interior, também existem situações em que o diferente ocorre, ele está presente em todos os espaços, independente da classe social, de área, seja urbana ou rural. Não estamos fora deste processo, tudo ocorre permanentemente.

“Para a compreensão do processo de desenvolvimento humano, devemos nos voltar para uma orientação relacional que considere a pessoa em seu meio e nas interações dinâmicas, mutuamente construídas e que mudam os ambientes” (LEGAL; DELVAN, 2011, p. 14).

Observou-se que, diante da chegada da criança na escola, a preocupação maior estava não com a própria criança, mas com os profissionais que ainda visualizam uma educação fragmentada, ou como nos apresentou Paulo Freire (2002), uma educação bancária, em que as disciplinas são as que ainda dão conta de seus conhecimentos. Ledo engano.

Diante das novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando, marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas,

aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2006, p. 15).

Assim sendo, observa-se que as estruturas educacionais que se constroem em nossos documentos oficiais necessitam estar não só embasados teoricamente, mas envolvidos com o conhecer o humano, sendo possível desmistificar muitas ideias que se constroem com relação ao diferente.

Ter conhecimento do desenvolvimento das pessoas é algo primordial. Legal e Delvan (2011, p. 15) nos dizem que, para compreendermos o desenvolvimento humano é necessário observarmos três elementos constitutivos:

Os campos interativos: nos quais o sujeito age: na escola, ocorre a relação professor-aluno, professores-pais, aluno-aluno. Os cenários são: o ambiente físico que envolve as pessoas e seus papéis, as relações afetivas e de poder, as funções e as rotinas.
Os componentes individuais: os quais se referem aos aspectos biopsicossociais dos envolvidos no processo: da criança, do professor e dos pais;
O tempo: envolvido no processo de desenvolvimento de cada pessoa: o tempo vivido, o presente e o tempo prospectivo.

Assim sendo, ainda afirmam Legal e Delvan (2011, p. 15) que, “Para que o processo de desenvolvimento promova a humanização, o aspecto biológico da pessoa deve ser considerado de maneira integrada aos aspectos relacional, contextual e cultural”.

Observa-se também que a cada profissional da educação é necessária a busca por informações, relacionadas a todas as variadas áreas. Como seres humanos, “Somos (aparentemente) os únicos seres vivos, na Terra, que dispõem de um aparelho neurocerebral hipercomplexo, e os únicos que dispõem de uma linguagem de dupla articulação para comunicar-se, de indivíduo a indivíduo. Os únicos que dispõem de consciência [...]” (MORIN, 2002, p. 36).

Dentro desta perspectiva, observa-se a necessidade da busca de nova visão, de novo olhar para as questões voltadas ao ser humano, não de maneira fragmentada, como ainda ocorre em nossas escolas, mas de uma forma mais humanizada, considerando o todo, tanto no olhar do aluno como do próprio profissional enquanto pessoa.

As mudanças são necessárias, os caminhos podem ser tortuosos, mas se há desejo de mudança, tudo se torna mais leve e as respostas nos chegam. O trabalho em equipe é que dará maior forma e crescimento às mudanças. O diferente já não será mais visto como algo preocupante, mas, sim, desafiador.

Considerações finais

Diante do trabalhado e nos estudos realizados, senti-me um pouco mais instigada a desenvolver com as crianças e profissionais da educação movimentos que busquem a socialização, a aceitação do diferente, dando-lhes a possibilidade de manter uma vida social e escolar alegre e respeitosa.

Com a escola, senti o desejo de manutenção de um trabalho voltado a estas questões, pois a cada ano a criança em questão e tantas outras que chegam às instituições necessitam de respeito, carinho e comprometimento de todos neste processo.

Observei também que a escola, mesmo que se propague a ideia de realizar a inclusão de forma real, em muitos momentos encontra-se em uma inclusão fictícia, em que a criança está na

escola, mas não como participante do processo. Assim, remeto-me à fala de Mantoan (2006, p. 61) quando afirma que “a inclusão é um caminho sem volta”.

Contudo, sabendo que a escola prepara para o futuro, ela necessita preparar-se para o agora, para as mudanças, para a diferença, para a aceitação, para a busca de novas possibilidades de inclusão, tanto intelectuais como sociais.

E não esquecer que a peça fundamental para a mudança não está no outro, mas em si mesmo, conseguindo assim ver o outro de forma amorosa, com respeito, independentemente de suas dificuldades físicas ou intelectuais. Ser diferente é legal! Como muito se ouve: ser diferente está na moda! E que assim seja. Que o diferente venha a nos auxiliar neste processo de ensino e aprendizagem, e que possibilite a aprendizagem de todas as crianças, considerando a “necessidade de sensibilizar, de conscientizar e de viabilizar o processo inclusivo de forma fundamentada [...]” (GUEBERT, 2010, p. 102).

Para tanto, as escolas necessitam ter de forma bem clara a sua função, os seus princípios filosóficos e seus princípios teóricos da prática pedagógica. Acredito que para isso ocorrer, o que falta é um pouco mais de comprometimento e de sensibilidade no trato com o diferente. É possível? Sim. Só basta acreditar!

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão**: uma realidade em discussão. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

LEGAL, José Eduardo; DELVAN, Josiane da Silva. **Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O LÚDICO COMO PROMOTOR DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ludic as promoter of learning and social inclusion in early childhood education

Morgana Valcanaia¹

Ana Clarisse Alencar Barbosa¹

Resumo: A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se na fase educacional que desenvolve a educação de crianças na fase primordial do desenvolvimento humano. É nesta fase, a infância, que os indivíduos desenvolvem características e habilidades essenciais para a sua inserção social e a continuidade de seu desenvolvimento como ser humano. Estas habilidades dizem respeito aos aspectos cognitivos e emocionais, devendo ser consideradas e estimuladas para que a criança possa ter um aprendizado significativo. Mesmo diante desta realidade, ainda percebemos muitas dúvidas nos educadores com relação ao que trabalhar nesta importante fase do ensino. Uma das práticas de grande significado para o desenvolvimento dos seres humanos é a brincadeira. A brincadeira faz parte do desenvolvimento da criança e contribui para o seu aprendizado, bem como para o processo de inclusão escolar. Afinal, brincando a criança troca experiência e socializa com os demais. A brincadeira possibilita ricas aprendizagens na Educação Infantil e contribui para o processo de inclusão. Frente a esta realidade, o texto que segue traz as reflexões oriundas da pesquisa desenvolvida acerca das contribuições do lúdico para a Educação Infantil e para o processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Lúdico. Desenvolvimento.

Abstract: Early childhood education, the first stage of basic education, constitutes the educational period that develops the education of children in the primary stage of human development. It is at this stage, childhood, that individuals develop characteristics and skills essential for their social integration and continuity of development as a human being. These skills relate to cognitive and emotional aspects should be considered and encouraged, so child may has a significant learning. Even in the face of this reality, we still see many questions in the educators about what work in this important phase of education. One of the great significance of practices for the development of human beings is a joke. The game is part of child development and contributes to their learning, and to the process of school inclusion. After all, playing the child exchange experience and socializes with others. The game enables rich learning in early childhood education and contributes to the process of inclusion. Faced with this reality, the text that follows brings the reflections arising from the research conducted about the playful contributions to early childhood education and the process of school inclusion.

Keywords: Childhood education. Ludic. Development.

Introdução

Desde os primeiros dias de vida, brincar faz parte das crianças. A brincadeira é tão importante em nossas vidas que ela jamais deixa de existir; vez ou outra, até mesmo na terceira idade as pessoas brincam. Ao analisarmos a vida, principalmente a vida das crianças, verificamos que a maior parte do tempo elas passam brincando, tudo é brincadeira, seja na hora da alimentação, do banho e até mesmo na hora de dormir, independente de lugar e noção de tempo. Nós, adultos, precisamos acompanhar e orientar estes momentos e não privar as crianças de tais prazeres.

Todo os sentidos são desenvolvidos na criança por meio das brincadeiras, o que nos dá a certeza de que brincar é essencial para o seu viver. A primeira forma de cultura é brincar, e

¹Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470 - Km 71. n.º 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 - Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 - Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

a cultura é o brincar, e a cultura é algo que nos pertence e é através dela que vivemos e nos expressamos.

Hoje o grande avanço da tecnologia impede nossas crianças de brincarem e, devido a isso, muitas crianças enfrentam vários problemas de saúde, como o sedentarismo. Devemos reconhecer que brincar é um fator de desenvolvimento muito importante, pois brincar não proporciona somente diversão, e sim, ensinamentos para toda a vida. Para tanto, cabe às instituições educacionais e educadores adequar as brincadeiras apropriadas para o desenvolvimento das crianças.

As necessidades especiais também fazem parte da vida de todo ser humano, porém nem sempre são fáceis de serem identificadas. Através do brincar, do incentivo, da variedade de brinquedos e do conhecimento sobre como utilizar tais recursos pedagógicos, podemos perceber sentimentos, necessidades e despertar a motivação dos educandos.

O presente artigo tem como objetivo reunir as informações importantes para o aprendizado através do brincar, demonstrar quais habilidades podem ser desenvolvidas na criança e quanto o brincar também é importante para as crianças com necessidades especiais, bem como avaliar de forma mais objetiva as maneiras mais corretas de aplicar as brincadeiras para as crianças.

Contribuem para esta pesquisa Kishimoto (1993) e Moyles (2002), que afirmam que brincar na escola motiva a aprendizagem [...]; e Santos (2009), que completa nos dizendo que as atividades lúdicas desenvolvem na criança diversas áreas de conhecimento, aprimoram habilidades motoras, assimilam valores, aprendem a dar e receber ordens, a emprestar seu brinquedo, ser tolerante, enfim, a criança aprende a ser sociável, e que para as crianças com necessidades especiais a variedade de brinquedos e a ludicidade facilitam a percepção de necessidades muitas vezes camufladas.

Este artigo tem como base a metodologia bibliográfica de estudo de vários autores, com diversas contribuições a respeito do tema abordado, que nos dará suporte para toda a pesquisa e apresentará os seguintes capítulos: O direito de brincar; A importância do brincar; O brincar e as necessidades especiais.

O direito de brincar

Por mais estranho que pareça, a criança nem sempre foi considerada como tal, ou ao menos não como concebemos atualmente. Até há algum tempo, a criança era tida como um adulto em miniatura. Não existiam, por exemplo, roupas para crianças, e sim roupas de adultos costuradas em tamanho menor.

Os livros de literatura infantil nada se pareciam com as literaturas atuais, tratavam de assuntos violentos e extremamente realistas. Nesta época, a Educação Infantil era somente no sentido de incumbir nas crianças as normas e as leis da sociedade.

Recorrendo-se à definição da palavra infância, oriunda do latim *infantia*, significa “incapacidade de falar”. Considerava-se que a criança, antes dos sete anos de idade, não teria condições de falar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos. Desde a sua gênese, a palavra infância carrega consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, relegando-lhe uma condição subalterna diante dos membros adultos. Era um ser anônimo, sem um espaço determinado socialmente. Ao ser representada, principalmente através de pinturas, geralmente aparecia numa versão miniatura do adulto. Seus trajes não diferiam daqueles destinados aos já crescidos. Trata-se de crianças pelo fato de essas figuras se apresentarem em tamanho reduzido, embora com rostos e musculatura de pessoas maduras (COELHO; CORDEIRO, 2011, p. 13).

A criança era simplesmente desconsiderada, seus sentimentos e angústias não tinham valor para a sociedade, participavam de atividades consideradas de adultos e até mesmo de trabalhos braçais, não condizentes com sua idade e forma física. Desta forma, também a educação da época não tinha nada de infantil.

As crianças pobres simplesmente não tinham educação, e as nobres recebiam uma educação rígida e com metodologias avançadas para sua idade. Normalmente aprendiam ofícios para tornarem-se os futuros governantes da cidade em que viviam, bem como profissões de médicos e outras mais. Logo após essa distorção sobre o universo infantil, esclarecem Coelho e Cordeiro (2011, p. 4):

Delimitamos entre os anos de 1850 a 1950 como o momento do ápice da infância tradicional. Com o desenvolvimento das ciências humanas e consequente compreensão acerca desse período da vida humana, as crianças passaram a ser retiradas das fábricas e novamente inseridas em contextos promotores de aprendizagens sistematizadas, sendo as instituições educativas os locais mais apropriados para esses propósitos. Com a consolidação do protótipo de família em fins do século XIX, a responsabilidade dos genitores passou a assegurar mais responsabilidades com o bem-estar das crianças, garantindo os direitos que lhes assistem e maiores cuidados físicos. A noção de infância, agora, passa pelo crivo dos conceitos técnicos e científicos. Essa análise é respaldada e analisada à luz da Psicologia, da Sociologia, da Medicina, entre outros campos do saber, passando a emitir um parecer científico a respeito dessa fase da vida humana, adquirindo estas constatações uma maior respeitabilidade frente à sociedade.

É somente a partir desta constatação do sentimento de infância que nossa sociedade passa a considerar a criança como um ser com características próprias, precisando ser tratada como tal. As antigas concepções que destinavam aos pequenos (o mesmo tratamento dos adultos) foram sendo superadas, dando espaço a concepções lúdicas e condizentes com a realidade infantil.

Inúmeros estudiosos, como Piaget, Vygotsky, Froebel, entre tantos outros, passam a desenvolver teorias e experimentos que comprovam a importância do período infantil para o desenvolvimento humano. Tais teorias procuram desenvolver metodologias que sejam ideais para a Educação Infantil. Os estudiosos supracitados comprovaram, através de suas pesquisas e observações, que é na idade correspondente à Educação Infantil que a criança desenvolve habilidades e valores indispensáveis à sua inserção social.

Através das interações e das atividades motoras e cognitivas desenvolvidas na Educação Infantil, a criança aprende a conviver, a respeitar normas, desenvolve a lógica, a coordenação motora, entre outros fatores essenciais.

Pressionados pelos educadores e diante da evidência de que a Educação Infantil deveria deixar de ser apenas um refúgio para as crianças cujos pais trabalham fora de casa, os dirigentes da Educação Nacional aos poucos reconheceram a verdadeira importância da Educação Infantil para o desenvolvimento humano. Foram inúmeros movimentos e mudanças educacionais até que finalmente, em 1996, a Educação Infantil passou a ser definitivamente a primeira etapa da Educação Básica.

A expressão Educação Infantil e sua concepção como primeira etapa da educação básica está agora na lei maior da educação do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996. Se o direito de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas já estava assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco

histórico de grande importância para a Educação Infantil em nosso país. (RABELO, 2011, p. 12).

A partir desta nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, sendo gratuita e recebendo verba como as demais etapas da Educação Nacional. Deste momento em diante, mesmo que ainda não presenciemos esta realidade, a Educação Infantil deveria ser ministrada por educadores devidamente capacitados e remunerados de acordo com sua formação.

A LDB constitui-se no marco inicial para as lutas por uma educação infantil para todos, de qualidade e que respeite a formação integral das crianças. Através dela são discutidos fatores como planejamento, metodologias e o financiamento desta etapa educacional.

Depois de reconhecida por lei como etapa primordial para o desenvolvimento humano, a Educação Infantil é vista de outra forma por educadores e dirigentes nacionais. Faz-se necessário desenvolver uma metodologia que vá ao encontro das especificidades desta fase educacional e que garanta aprendizagens significativas.

A instituição de Educação Infantil tem o importante papel de inserir a criança em um contexto de mundo diversificado em valores, culturas, religiões; oferecer condições para que a criança aprenda a conviver com sua própria cultura, valorizando e respeitando as demais, isso serve para sua formação da cidadania, da dignidade, moralidade, formação de hábitos, valores e atitudes.

Os primeiros anos de vida são marcados por descobertas, experiências e aprendizagens que se dão, principalmente, por meio da interação. Por isso é importante explorar ao máximo a relação com os pequenos, sendo que os bebês têm necessidade de agir e aprender sobre o que nos rodeia. A brincadeira é a forma mais prática de inserir a criança no meio social, pois através da brincadeira a criança tem a oportunidade de interagir com o outro e, sobretudo, com o meio que a cerca. A brincadeira constitui-se em um direito da criança, e ela, enquanto ser humano em desenvolvimento, tem o direito de brincar e vivenciar experiências lúdicas em seu cotidiano.

A importância do brincar

Estudando o universo infantil e mesmo observando o dia a dia de nossas crianças na sociedade, percebe-se que através da brincadeira a criança desenvolve socializações e imagina um mundo que é só seu. A brincadeira dá a possibilidade de desenvolverem-se inúmeras características benéficas para a inserção social dos indivíduos.

Para Froebel, a educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, autoexpressão e participação social às crianças. Ele afirma que a escola deve considerar a criança como atividade criadora e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação produtiva. Sendo assim, o educador deve fazer do lúdico uma arte, um instrumento para promover e facilitar a educação da criança. A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão e à socialização seria através do método lúdico (KISHIMOTO, 1993, p. 98).

Este despertar de estímulos deve ser desenvolvido desde os primeiros anos da Educação Infantil. Quanto mais proporcionarmos às nossas crianças situações lúdicas e de aprendizagem, simultaneamente mais estaremos proporcionando-lhes oportunidades para se desenvolverem integralmente.

Na Educação Infantil, deve-se facilitar a aprendizagem utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente agradável para favorecer o processo de aquisição de autonomia de

aprendizagem. Para tanto, o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a aprendizagem e a interação devem ser processos dinâmicos e criativos através de jogos, brinquedos, brincadeiras e musicalidade.

Com a utilização desses recursos pedagógicos, o professor poderá utilizar-se, por exemplo, de jogos e brincadeiras em atividades de leitura ou escrita, devendo, no entanto, saber usar os recursos no momento oportuno, uma vez que as crianças desenvolvam o seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída.

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. Ao ingressar na escola, a criança sofre um considerável impacto físico-mental, pois, até então, sua vida era exclusivamente dedicada aos brinquedos e ao ambiente familiar.

Com as atividades lúdicas, espera-se que a criança desenvolva a coordenação motora, a atenção, o movimento ritmado, conhecimento quanto à posição do corpo, direção a seguir, entre outros; participando do desenvolvimento em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais; desenvolva livremente a expressão corporal que favorece a criatividade, adquira hábitos de práticas recreativas para serem empregados adequadamente nas horas de lazer, adquira hábitos de boa atividade corporal, seja estimulada em suas funções orgânicas, visando ao equilíbrio da saúde dinâmica e desenvolva o espírito de iniciativa, tornando-se capaz de resolver eficazmente situações imprevistas.

A brincadeira deve ser utilizada como ferramenta de aprendizagem, entretanto, isso não significa dizer que deixar os alunos brincando para preencher espaços vagos no planejamento não é o mesmo que desenvolver uma metodologia lúdica. Para isso, o educador deve conhecer os diversos tipos de brincar, bem como integrá-los ao contexto educacional e à idade de seus alunos.

Conhecendo as formas de brincar

Reconhecida a necessidade de se implantarem metodologias lúdicas na Educação Infantil, é importante que o educador conheça as formas de brincar, bem como a maneira de avaliar os momentos de brincadeira.

Brincadeiras solitárias: brincar pode prender totalmente a atenção da criança. Há muito que explorar no mundo: forma, textura (áspero, liso, escorregadio), consistência (duro, macio), cor, gosto. Tudo deve ser explorado, sentido, cheirado, experimentado. No início do brincar significa isso, e a presença de outra criança não oferece nenhum interesse. Absorvido nas próprias atividades, separado de outras crianças, brinca com coisas diferentes. Frequentemente silenciosa, às vezes fala consigo mesma. Brincadeiras em paralelo. Brincar na presença do outro: antes de mostrar interesse nas brincadeiras de outras crianças, a criança que está brincando sozinha vai querer passar boa parte do tempo brincando ao lado de seus novos amiguinhos, sem fazer esforço para estabelecer contato. Contentar-se-á em brincar ao lado de outras crianças, “em paralelo” e se absorverá na sua própria atividade. No máximo defenderá seus brinquedos. A fala não é geralmente dirigida a ninguém em particular. Até é possível que as crianças brinquem em silêncio (MOYLES, 2002, p. 24).

Como vemos, tanto em grupo como solitária, a criança brinca e desenvolve importantes aprendizagens. Por isso, é importante deixar que a criança fique no seu canto quando ela achar melhor. Muitas vezes ela precisa deste tempo para descobrir o que a rodeia e mesmo para descobrir-se. Podemos dividir os tipos de brincar também como brincar livre e brincar dirigido.

O brincar livre é aquele em que as crianças escolhem de que e como vão brincar. O professor interfere apenas em momentos de conflito ou de perigo para as crianças.

Este brincar livre em nada impede que seja avaliado; pelo contrário, quando a criança brinca espontaneamente, ela extravasa inúmeros sentimentos e demonstra suas habilidades, observar estas brincadeiras proporciona ao educador uma rica avaliação.

Já no brincar dirigido, quem dita as regras é o educador. Ele estabelece o tipo de brincadeira, as regras a serem seguidas e se vai ser em grupo ou individualmente. No brincar dirigido, o professor interfere constantemente; afinal, as crianças precisam conhecer e respeitar regras.

Para Wolff (2008, p. 37-38), “o brincar é dividido em três tipos: brincar físico, que atinge o desenvolvimento motor amplo, motor fino e psicomotor e é realizado através de blocos de montar, blocos de encaixar, brinquedos para subir, entre outros; brincar intelectual envolve o desenvolvimento linguístico, científico, simbólico/matemático e criativo, sendo exemplos ouvir e contar histórias, brincar com culinária, casinha de boneca, pintura, entre outros; brincar social/emocional envolve o terapêutico, linguístico, repetitivo, empático, autoconceito, jogos, sendo exemplos: música, marionetes, animais de estimação, cantinhos diversos, jogos com números, as atividades devem ser repetidas.

Como vemos, são diversas formas de brincar. Cada qual deve ser aproveitada pelo educador conforme seus objetivos. Os cantinhos diversos devem ser desenvolvidos em sala de aula para que a criança possa vivenciar situações diversas e escolher o tipo de brincadeira.

O importante é desenvolver uma metodologia baseada no brincar e que seja avaliada integralmente. “Cada tipo de brincadeira destina-se ao desenvolvimento de habilidades e características essenciais aos pequenos” (SANTOS, 2009, p. 17).

O educador deve conhecer cada brincadeira, saber o momento de utilizá-la para tornar as aprendizagens dinâmicas e significativas. Aprender brincando deve ser uma prática descontraída e condizente com a etapa do desenvolvimento pelo qual ela está passando. Em cada idade a criança tem a necessidade de determinadas brincadeiras e atividades. Cada momento lúdico deve ser observado e avaliado pelo educador para que ele possa diagnosticar as vantagens de cada brincadeira.

As contribuições da brincadeira para o processo inclusivo

Como podemos constatar, a brincadeira é uma característica própria do desenvolvimento infantil. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem inúmeras coisas e desenvolvem habilidades diversas. O ato de brincar contribui para ricas socializações e torna o aprendizado mais significativo.

Acreditar que a Educação Infantil é tudo significa "tudo aprender e tudo fazer para que esse trajeto educacional se torne realidade" (ANTUNES apud MACEDO, 2004, p. 13). Assim, a Educação Infantil deve ser entendida como fase essencial para o desenvolvimento dos indivíduos. Nesta fase educacional, os profissionais podem economizar esforços para tornar as práticas significativas. Devem identificar os melhores métodos, as melhores formas para despertar o desenvolvimento integral dos pequenos.

A educação deve se voltar para a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil (CAVALCANTE, 2009, p. 26).

“O processo de inclusão escolar deve ser desenvolvido de forma dinâmica e significativa, em que o aprendizado se dá, sobretudo, por meio das socializações” (ROSA, 2008, p. 2).

Desta forma, podemos entender também que no processo inclusivo a brincadeira pode contribuir para alcançarmos os objetivos estabelecidos.

A inclusão escolar deve constituir-se de atividades motivadoras, como na Educação Infantil, o aluno a ser incluído também necessita de uma atenção especial e de atividades concretas. Este brincar, no entanto, não pode ser um ato isolado, mas, sim, uma parte do planejamento escolar interligada às demais. A brincadeira serve como método de ensino, em que os conteúdos escolares são expostos através de jogos diversos, que tornam a aprendizagem mais dinâmica e significativa. “Toda criança tem direito à aprendizagem, e este direito deve ser assegurado mesmo dentro de uma diversidade existente em sala de aula” (ROSA, 2008, p. 4).

Este direito de aprender pode ser contemplado através das práticas lúdicas. Incluir, independente das limitações do aluno, significa proporcionar-lhe aprendizagens significativas e socializações que lhe permitam um contato e uma troca de experiências com o outro. A brincadeira é uma ferramenta que estimula esta troca e que permite o desenvolvimento de múltiplas habilidades.

O que significa incluir na Educação Infantil?

A criança, quando chega à instituição de Educação Infantil, traz consigo inúmeras experiências, adquiridas desde o ventre materno, perpassando sua convivência familiar e arraigadas de fatores oriundos das socializações com os grupos com os quais convive. A creche ou pré-escola, por sua vez, deve possibilitar um ambiente que a inclua, independentemente de suas especificidades, dando-lhe segurança em sua nova caminhada.

A inclusão social nem sempre esteve presente em nossa sociedade, pelo contrário, é um fato novo se compararmos a própria história da humanidade. Entretanto, atualmente, temos que refletir sobre este conceito de inclusão. Afinal, este está ligado diretamente com outro conceito próprio da sociedade atual: a diversidade.

Incluir é gesto que considera a existência do outro, reconhece que há outras perspectivas além da sua ou do padrão dominante, com sua versão única de verdade, beleza, normalidade etc. Incluir é atividade na qual todos se transformam, e sem que ninguém desapareça! (ROSA, 2008, p. 8).

Atualmente, percebemos que, muitas vezes, o conceito de diversidade é simplesmente desconsiderado pelas pessoas. Busca-se um ideal de beleza e padrão estático que na verdade não existe. Esta busca incessante pela perfeição causa, muitas vezes, inúmeros desequilíbrios em nossa sociedade e na saúde da população.

Muitas vezes, a pessoa se sente excluída por não possuir este padrão estético divulgado na mídia. Este é um grande empecilho para a efetivação das práticas inclusivas.

Quem tem medo da diferença e se sente ameaçado por ela, não se dispõe ao encontro, à transformação, à afirmação do que se é e do que o outro é para construir algo novo, um novo lugar, um ponto de chegada que não é o mesmo, mas outro. Inclusão é resultado do gesto de incluir que faz com que todos se sintam acolhidos em suas singularidades para contribuir com o todo na realização da missão do grupo e da instituição. Inclusão surge na interação e a fortalece, ampliando as possibilidades de cooperação entre as pessoas, de resolver conflitos e de chegar a um bom termo em relação aos desafios (ROSA, 2008, p. 10).

Assim, os conceitos de diversidade e inclusão se encontram quando as pessoas aceitam o próximo do jeito que ele é e ainda se aceitam a si mesmas do jeito que são. Isto não significa que a pessoa não possa buscar práticas que melhorem sua aparência, pelo contrário, autoestima

e saúde corporal são essenciais para a qualidade de vida das pessoas. Cabe, sim, discernir quais métodos a serem utilizados para se atingir estes resultados. A ética sobre como proceder nestes casos deve partir tanto da pessoa que busca a melhora de sua aparência como do indivíduo ou instituição que fornecerá este serviço.

Ao recebermos no ambiente escolar infantil crianças repletas de diversidade e de culturas variadas, devemos definir práticas que socializem estas diversidades e que valorizem o que o aluno traz das suas experiências alheias ao ambiente escolar. A brincadeira, entretanto, constitui-se em uma prática comum às crianças; desta forma, ela pode e deve ser utilizada como uma ferramenta de socialização.

Na verdade, a escola precisa, mais do que nunca, buscar a transformação das práticas pedagógicas, motivando o aluno a aprender através dela, considerando-a um ambiente relevante, necessário ao desenvolvimento de cidadãos críticos e que pensam no bem comum social (ALCOVA; FERNANDES, s. d., p. 4).

Brincando a criança troca suas experiências com o outro e adquire novas habilidades. Com relação ao processo de inclusão escolar, quando a criança apresenta alguma limitação, o brincar a auxilia na superação dos seus desafios e permite que ela se sinta parte integrante do ambiente escolar.

Considerações finais

Uma das fases mais importante do desenvolvimento humano é, comprovadamente, a infância. É nas idades correspondentes a esta fase que o indivíduo adquire características e habilidades fundamentais para sua consolidação como indivíduo social. É na infância que a criança desenvolve características relacionadas ao caráter e às habilidades motoras, matemáticas e linguísticas. A fase infantil pode definir como a criança agirá perante conflitos e obstáculos que surgirão no decorrer de sua vida.

Desta forma, devemos considerar a Educação Infantil não somente como a primeira etapa da Educação Básica, mas como a fase essencial para a educação dos indivíduos. Dentro desta perspectiva, devemos observar a forma como atuamos na educação das crianças nesta fase educacional. Os currículos desenvolvidos para esta fase de ensino devem ser planejados de acordo com as especificidades da infância e das necessidades da sociedade vigente.

A brincadeira constitui-se numa importante ferramenta para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Através da pesquisa relacionada às contribuições da brincadeira para o desenvolvimento e para a inclusão infantil, constatou-se que a brincadeira é essencial para que a criança extravase suas angústias e estimule suas habilidades.

A educação lúdica é uma oportunidade que a escola tem de vivenciar situações do dia a dia das crianças, abrangendo temas indispensáveis, como reciclagem, cidadania, família, solidariedade, respeito, entre tantos outros indispensáveis para o bem-estar da sociedade. Além disso, as aprendizagens concretizadas através de jogos e brincadeiras tornam-se mais significativas para os pequenos.

A brincadeira é uma maneira de tornar as aprendizagens mais dinâmicas e significativas. Muitos autores e estudiosos comprovam, através de pesquisas e discussões, que a brincadeira faz parte do universo infantil, e, portanto, é fundamental para a aprendizagem infantil. O brincar oportuniza importantes socializações e habilidades que auxiliarão a criança em sua inserção social e desenvolvimento como ser humano.

Referências

- ALCOVA, Antônio Carlos Agura; FERNANDES, Florilda Portilho. **As novas metodologias de educação**. s. d. Disponível em: <http://www.pessoal.utfpr.edu.br/mansano/arquivos/art_cofop24_florilda1.doc>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- CAVALCANTE, Heila Sousa. **As contribuições das metodologias lúdicas para a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas de Boa Vista-RR**. 2009. 54 f. Monografia. (Especialização em Psicopedagogia Institucional), Universidade Cândido Mendes, Boa Vista, 2009. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/43050.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- CORDEIRO, Sandro da Silva; COELHO, Maria das Graças Pinto. **Descortinando o conceito de infância na história: do passado à contemporaneidade**. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/76SandroSilvaCordeiro_MariaPintoCoelho.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- KISHIMOTO, Tisiko Mochida. **Jogos infantis**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MACEDO, Lino de. Faz de conta na escola: a importância de brincar. **Revista Pátio – Educação Infantil**. Ano 1, nº 3, dez./2003-mar./2004. Editora Artmed, p. 10-13.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar: o papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- REBELO, Angela. **A educação infantil na nova LDB**. Disponível em: <diretoriodeartigos.com.br>. Acesso em: 8 maio 2011.
- ROSA, Maria Correa. **Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva**. Belo Horizonte: PUC MG, 2008.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- WOLFF, Celi Terezinha. **Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Indaial: ASSELVI, 2008.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O ORIENTADOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DO COLÉGIO SÃO PAULO: ações significativas

The school supervisor and the continuous training of São Paulo school's teachers: significant actions

Kathia Regina Bublitz¹

Resumo: O presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre processos de formação docente, vislumbrando a constituição do ser professor com base em pesquisa bibliográfica na área da educação. Tem como objetivo refletir sobre os processos de formação à luz de teóricos da área, entendendo que a formação e a profissionalização são um processo no qual estamos nos inserindo. Iniciamos a pesquisa refletindo que as dimensões da profissionalização docente são marcadas pelas relações sociais firmadas ao longo da caminhada do "ser" professor em seus tempos e espaços possíveis de formação. Indagamos se os docentes desta geração percebem-se como agentes transformadores da história da educação, do processo de ensino-aprendizagem e como profissionais. Diante dessa questão, abordaremos brevemente os processos de formação docente, o papel do professor durante sua formação e algumas perspectivas e desafios. Os estudos relacionados à profissão docente direcionam para uma reflexão da prática pedagógica do professor, que é o principal articulador de saberes profissionais. Atenta-se assim que este, no decorrer de sua caminhada, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Objetivamos assim dar ênfase à construção da identidade e autonomia docente, buscando ressignificar sua práxis educativa, colocando os processos formativos como objeto principal desta análise.

Palavras-chave: Formação continuada. Profissionalização docente. Aprendizagem.

Abstract: This paper presents some thoughts on teacher training processes, glimpsing the constitution of the teacher based on bibliographical research in education. It aims to reflect on the processes of formation in the light of theoretical area, understanding that the training and professionalization is a process in which we are entering. We started the research reflecting the dimensions of teacher professionalization are marked by social relations firmed along the way of "being" teacher in their times and possible training spaces. We wonder if the teachers of this generation see themselves as agents of change in the history of education, the teaching-learning process and as professionals. Faced with this issue, we discuss briefly the teacher training process, the teacher's role during its formation and some perspectives and challenges. Studies related to the teaching profession for a direct reflection of the teacher's pedagogic practice, which is the main articulator of professional knowledge. Aware of this, in the course of their journey, builds and rebuilds his knowledge as the need for their use, their experiences, their training and career paths. So we aim to emphasize the construction of identity and teaching autonomy, seeking reframe their educational practice, putting the training processes as the main object of this analysis.

Keywords: Continuing education. Teacher professionalization. Learning.

Introdução

O presente trabalho discorre sobre a formação e a profissionalização docente, buscando vislumbrar os processos de formação e a constituição do ser professor. Objetivando dispor algumas perspectivas e desafios, a pesquisa expõe o papel do professor em sua formação e gera uma reflexão sobre como é formada sua identidade e autonomia em meio à realidade do cenário educacional.

Existe atualmente uma grande preocupação com relação à qualidade do processo educativo nas escolas de todos os segmentos. Muitas pesquisas e debates sobre formação de profes-

¹Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 - Km 71. nº 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

res nas últimas décadas têm sido realizadas em escolas municipais, estaduais e principalmente particulares, talvez pela responsabilidade que assumem em oferecer um ensino de qualidade. Desafio este que foi o principal motivador para a realização deste estudo, que busca compreender quais as melhores estratégias a serem aplicadas para que estas formações realmente se tornem significativas e sejam colocadas em prática e qual é o papel do Orientador Educacional (OE) neste processo.

As práticas de formação continuada são direcionadas aos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Colégio São Paulo/SC, escola que pertence à Rede Salesiana de Escolas.

Inicialmente é necessário compreender que, para Freire (1996, p. 15), “formar é muito mais que treinar”. Nesse sentido, pode-se afirmar que formar não é seguir técnicas, mas refletir sobre o processo, é produzir, gerar, idear novos conhecimentos. Tornar-se um agente de construção de seu processo formativo, levando em conta a singularidade de sua história e como reage e interage com o contexto no qual está inserido.

Neste sentido, discutiremos sobre as perspectivas e desafios com que o docente se depara na sua caminhada, tais como a mudança de hábito dos educadores e demais profissionais que atuam direta e indiretamente com os educandos, quebrar paradigmas, remover hábitos profundamente enraizados na história da educação, a começar pelos exemplos tidos desde a infância até o presente momento. Obviamente o caminho mais fácil é o tradicional, o opressor, e o caminho difícil nos leva a uma educação transformadora, no qual educador e educando aprendem mutuamente.

Assim, o presente trabalho se justifica no objetivo de proporcionar um olhar crítico para a formação e a profissionalização docente, assim como dos processos de sua formação. De acordo com Freire (1996), é preciso que o docente em construção, a começar por sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, convença-se definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

A formação continuada ao longo dos anos

A história da humanidade vem marcada por grandes lutas e conquistas, cujas mudanças sociais foram muitas, e o professor precisa se conscientizar de que o ensino/aprendizagem se modifica a cada dia. Há uma necessidade de renovação nos métodos de transmitir essa aprendizagem, ou seja, deixar de ser apenas um professor e passar a ser um “educador de qualidade”, criando, inovando, buscando e produzindo novos conhecimentos, para assim compartilhá-los com os seus alunos.

A formação continuada de professores nos últimos anos tem sido alvo de grande discussão, principalmente a partir das crescentes exigências da sociedade atual, que busca ansiosamente melhorias no desenvolvimento das atividades humanas.

O professor precisa refletir sobre a sua formação, com o intuito de promover situações que desenvolvam nos alunos as competências necessárias para compreender o que aprende e produzir de forma consciente conhecimentos que certamente abrirão sua visão para o mundo ao seu redor.

A modernidade exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento, pois se considera que a formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser, e quem não se atualiza fica para trás.

Podemos constatar que, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, devem estar focadas na questão da qualidade da educação, e que uma é tão importante quanto a outra, elas se completam.

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Atualmente, a escola tem sido reconhecida por todos como o local onde os alunos aprendem o que é ensinado pelos professores. No entanto, isso é uma meia verdade. Nela os professores também podem aprender, especialmente sobre a sua profissão, sobre o quê e como ensinar aos seus alunos.

É dentro do espaço escolar que se pode avançar, produzindo ações, visando a mudar as práticas pedagógicas. E assim a escola também se modifica e se transforma, pois, enquanto a qualidade da graduação não melhorar, os programas das secretarias e o trabalho pedagógico em cada escola devem articular algumas formações, visando a melhorar os resultados com relação ao ensino e à aprendizagem.

O ideal seria que as escolas e os professores tivessem um horário reservado para o estudo coletivo, conhecido como “assessoria pedagógica” ou “hora pedagógica”, tempo este dedicado à discussão, à reflexão e à avaliação do que realizam individualmente ou em grupos (práticas pedagógicas), articulados em torno de um objetivo comum, que é a educação de seus educandos.

Nos momentos de convivência e questionamentos por meio de estudos e trocas de experiências é que se produzem respostas aos problemas presentes no processo de ensino/aprendizagem, refletindo, assim, no bom desenvolvimento do profissional em seu ambiente de trabalho.

Quando a escola modifica o seu modo de direcionar os trabalhos, significa que a formação continua desenvolvida no interior da escola e constitui-se num movimento colaborativo que se sustenta claramente por todos os envolvidos, motivados pelo prazer em aprender mais.

Acreditar, dentro do trabalho educacional, na possibilidade de mudança do outro deveria ser a filosofia de todo professor, fazer do espaço escolar um lugar onde os educandos se sintam confiantes, alegres e crentes de possuir um papel importante na transformação da sociedade. O professor deve estar consciente de que seu papel é de facilitador da aprendizagem, aberto a novas experiências, procurando desenvolver ou compreender o seu papel social.

Diante disso, este estudo volta-se sobremaneira para a área de formação e profissionalização docente. Refletindo sobre os saberes construídos ao longo da trajetória de ensino, percebe-se que a formação é um processo permanente no qual estamos nos inserindo.

Werneck (2008) quer que pensemos uma educação “na vida e para a vida”. O professor não está professor, ele é professor. No entanto, se em algum momento de seu constante processo de formação deixar de pesquisar, refletir, criticar, indagar, ele estará se desfragmentando. Serão só fragmentos do que pode ser um mestre. É necessário repensar velhos hábitos e fazer uma retrospectiva de mudanças de ações, dos comportamentos sociais, da fala e do espantar-se. Como diria Rubem Alves (2001), conforme as etapas em que caminha a humanidade. Assim posto o embasamento, deve-se pensar e repensar a vida e a educação, levando em consideração o que se faz e o que se diz, apontando as ações educativas concretas que acontecem em sala de aula, nas famílias e sociedade, com o intuito de formar na vida e para a vida.

A formação continuada, neste sentido, torna-se essencial, o orientador educacional precisa tomar a frente deste processo para que sejam desenvolvidos conteúdos úteis e estes apresentem resultados no curto, médio ou longo prazo.

Por isso, pretende-se analisar, através de observações, conversas informais e reuniões, a visão dos educadores referente ao impacto positivo ou negativo dos cursos de formação continuada da RSE, observando-se as particularidades de cada curso: Educação Infantil e Séries Iniciais.

Segundo a Universidade Católica de Brasília (2012), artigos 8º e 9º da Lei n.º 5.564, de 21/12/1968, regulamentada pelo Decreto n.º 72.846, de 26/9/1973, sobre as atribuições do orientador educacional:

Art. 8º São atribuições privativas do Orientador Educacional:

- a) Planejar e coordenar a implantação e o funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de:
 - 1 - Escola;
 - 2 - Comunidade.
- b) Planejar e coordenar a implantação e o funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Municipal e Autárquico; das Sociedades de Economia Mista Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas.
- c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global.
- d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando.
- e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional.
- f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando.
- g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos estudantes, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial.
- h) Coordenar o acompanhamento pós-escolar.
- i) Ministras disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da legislação específicas do ensino.
- j) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional.
- l) Emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional.

Art. 9º Compete, ainda, ao Orientador Educacional as seguintes atribuições: (participativas)

- a) Participar no processo de identificação das características básicas da comunidade;
- b) Participar no processo de caracterização da clientela escolar;
- c) Participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola;
- d) Participar na composição, caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;
- e) Participar do processo de avaliação e recuperação dos estudantes;
- f) Participar do processo de encaminhamento dos estudantes estagiários;
- g) Participar no processo de integração escola-família-comunidade;
- h) Realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional.

Ser um Orientador Educacional nos dias atuais é muito mais que acompanhar os conteúdos propostos pela grade curricular da instituição, vai além de orientar professores e alunos. O OE precisa ultrapassar os limites da sala de aula, transpor as barreiras muitas vezes impostas pelo sistema, para que realmente a aprendizagem aconteça.

É necessário que o educador, educando, OE e demais profissionais da instituição vivenciem o que é ensinado para que seja internalizado para transformar o mundo, as pessoas e a si mesmo, é esse um dos grandes desafios da educação.

Caracterização da instituição - Colégio São Paulo

Desde a colonização no Vale do Rio Itajaí, por italianos e alemães, na segunda metade do século XIX, além do clero diocesano, tem sido marcante a presença de lideranças religiosas

e educacionais provindas da Itália e da Alemanha. Não foi diferente para a “Colônia São Paulo”, nome original da atual cidade de Ascurra.

Com a Primeira Guerra Mundial, os governos da Alemanha e Itália deixaram de subsidiar as escolas fundadas nas colônias dos imigrantes, ficando estas à descoberta para a educação de seus filhos.

Os salesianos de Dom Bosco, sentindo tal realidade e esperançosos de promissora fonte de vocações à vida religiosa e sacerdotal, nas novas colônias europeias em Santa Catarina, aceitam a nova missão de Ascurra. Somava-se a isto a aspiração dos filhos de Dom Bosco de estar com os imigrantes da terra de seu fundador e o desejo dos ascurrenses de terem assistência religiosa de sacerdotes italianos, dados até este momento pelos beneméritos franciscanos de Rodeio, porém de origem alemã.

Sendo Reitor-Mor da Congregação Salesiana Dom Felipe Rinaldi e Inspetor (provincial) da Inspeção Salesiana Brasileira o Padre Pedro Rosa, os Salesianos chegaram a Ascurra em fins de 1916, em plena Guerra Mundial. Eram coordenados pelo Padre Ângelo Alberti, primeiro diretor da comunidade. Estava clara a missão:

- assistência religiosa às colônias italianas;
- procura e cultivo de vocações religiosas e sacerdotais;
- educação básica e orientação agrícola, indispensáveis ao desenvolvimento dos imigrantes e seus filhos.

O nome Colégio São Paulo foi dado devido à forte devoção popular ao santo. Seu primeiro corpo docente: os padres João Rolando, André Frattino e Oswaldo de Andrade; os irmãos salesianos Rafael Carril e Lírio Mondini; os leigos Miguel Deretti e Rodolfo Mayer (futuro artista e grande comunicador).

Atualmente, a Proposta Salesiana estende-se por nove municípios da região do Vale do Itajaí. O Colégio São Paulo vive um período de ascensão em que a comunidade local percebe o educandário como uma importante “sementeira” de lideranças permeadas da maneira de ser: bons cristãos e honestos cidadãos.

Toda a tradição, a experiência e a qualidade da educação salesiana adquirem o formato de uma proposta pedagógica. Uma proposta inovadora, ousada e para todo o Brasil. Na Rede Salesiana de Escolas você descobre o significado, importantíssimo, de três palavras básicas para esta proposta pedagógica: razão, religião e amor “amorevolleza”.

A missão do colégio é oferecer com desempenho formação integral a crianças, adolescentes e jovens pela produção do conhecimento e práticas educativas para a construção do conhecimento. **A visão:** ser escola de referência em qualidade de ensino, formação humana e cristã, orientada pela pedagogia salesiana para garantir a sustentabilidade e a satisfação dos educandos. São os valores da instituição:

- seguimento de Jesus Cristo;
- vida comum e fraterna;
- sistema preventivo;
- solidariedade;
- formação continuada;
- inovação e competência;
- organização curricular.

O currículo atende ao contexto de um processo social, veicula pressupostos, concepções, valores e visões de realidade. Orienta as escolas dos conteúdos e dos métodos de ensino, os

quais estão baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no material pedagógico da RSE.

A metodologia de trabalho é fundamentada no Projeto Pedagógico da RSE trilhado por um processo educativo em que o caminho está em permanente construção. Desenvolvendo capacidades individuais e coletivas através de atividades que favoreçam a reflexão, o pensar, o pesquisar, o conviver, o aprender, o ser, o crer e o fazer, proporciona aprendizagens que favorecem o desenvolvimento integral da criança.

O Colégio São Paulo localiza-se na rua Mamãe Margarida, 120, Centro, Ascurra/SC. A escola pertence à Rede Salesiana de Escolas. Atualmente conta com uma equipe de 31 funcionários que atendem a 376 alunos, do Infantil I até o Terceiro Ano do Ensino Médio. A estrutura física é constituída por 15 salas de aula, um laboratório de informática com 20 computadores, um laboratório de ciências, uma biblioteca, três salas de audiovisual, teatro, um amplo refeitório com cozinha, cantina, secretaria, duas salas de coordenação pedagógica, sala dos professores, sala de rádio, duas capelas, além da área esportiva e lazer composta por quadras de tênis, vôlei, basquete, futebol, um parque infantil e um amplo pátio para recreação.

Atendimento aos pais e responsáveis realizado no CSP

O atendimento aos pais é feito através das reuniões previstas no calendário. Os atendimentos individuais são agendados em horários conforme a disponibilidade de cada professor e coordenação. Em virtude de atendermos a nove municípios, também é disponibilizado atendimento por telefone e virtualmente. Os pais têm liberdade de procurar a escola sempre que acharem conveniente. Como forma de entrosamento entre família e escola, organizam-se eventos extraclasse que são apresentados aos pais.

Nos eventos são tratados assuntos de interesse da comunidade educativa, sabendo que, no decorrer do ano letivo, são feitas conversas com os pais quando surgirem acontecimentos (comportamentos inadequados e dificuldades de aprendizagem). Os professores comparecerão ao atendimento a pais com os registros pertinentes para cada aluno.

A prática do dia a dia do orientador escolar

Além de tantas outras atribuições, o OE no Colégio São Paulo também é responsável pela formação continuada dos professores e demais profissionais que atuam na instituição. Entretanto, a alta rotatividade do quadro docente influencia diretamente no processo de ensino/aprendizagem. Sabe-se que a formação de professores é um campo muito amplo, constituído por diversas ideologias e concepções, requerendo, assim, certa compreensão de sua importância, pois se observa que a angústia é quase generalizada, tratando-se do ensino nas escolas públicas e particulares.

É neste contexto de dúvidas, incertezas e inquietações que se deve buscar compreender a atividade do professor diante da necessidade de se desenvolver um ensino de qualidade, pois a educação escolar vem passando por um processo de mudanças, principalmente referentes à prática dos professores. A troca constante desse profissional ocasiona a perda aos alunos, pois a metodologia empregada na escola salesiana se difere de outras instituições públicas e particulares.

Percebe-se que é difícil elencar as funções do OE no ambiente escolar, pois seu papel na instituição é abrangente. Através da observação, constatou-se que uma das principais habilidades do OE precisa ser a capacidade comunicativa, pois o receptor precisa compreender o que o emissor quer comunicar, e isso está cada vez mais difícil, não só no campo educativo, mas em todo contexto social, informações são distorcidas ou compreendidas de forma incorreta. Além

disso, é necessário saber mediar, ouvir, escutar, manter sigilo, usar a criatividade e ser cooperativo.

Neste processo, é imprescindível saber ouvir mais, deixar as crianças relatarem com calma os acontecimentos para depois concluir, refletir e posicionar-se. Os cursos de formação continuada são ideais, mas é necessário estar abertos a novas aprendizagens.

O processo de mediar precisa ser constante e fundamentado por etapas essenciais para uma ótima resolução. O OE precisa ser objetivo, é necessário analisar e avaliar todos os lados, mesmo que já prefira um deles. Apoiar, usar estratégias que não machuquem, não agridam os envolvidos.

Não fazer julgamentos precipitados, questionar, sem julgar antes de avaliar o ocorrido. Neste processo é necessário haver a comunicação entre os envolvidos, fazer com que eles cheguem a uma solução em que não se tem ganhador, nem perdedor. O resultado precisa ser bom para todos. Por mais difícil que seja fazer com que essas práticas sejam frequentes, é necessário torná-las um hábito.

Diariamente, menciona-se o quanto é importante desenvolver na escola um ambiente cooperativo, porém em alguns momentos encontramos controvérsias. Percebe-se que, muitas vezes, aplica-se o seguinte pensamento: a teoria todos conhecem, mas colocá-la em prática é outro ponto.

Para que o processo de mediação e resolução de conflitos não se torne constante, é necessário inculcar e primar pela segurança: palavra-chave para obter um ambiente sereno. O acompanhamento constante, desde o momento em que os educandos chegam ao colégio até o momento da saída, e o recreio assistido, são primordiais para que se diminuam os incidentes.

Não é difícil apaixonar-se por esse ambiente acolhedor, em que o integrante mais importante é cada ser individualmente, particularidades que são respeitadas em busca das metas e habilidades desenvolvidas. Se soubermos compreender o que isso realmente significa, certamente os objetivos serão atingidos.

Compreender a individualidade de cada um é necessário para atingirmos esses objetivos. A prevenção é um item importantíssimo em todo ambiente escolar e no processo de ensino-aprendizagem, por isso o Sistema Preventivo é considerado tão importante nas escolas salesianas. A razão, a religião e a *amorevolezza* (amabilidade) usados e empregados na medida certa têm tudo para dar certo.

Conhecer uma situação, analisar, ter comprometimento na realização das tarefas e a avaliação são indispensáveis em qualquer situação, tanto na escola quanto fora dela. Utiliza-se uma variedade de ferramentas pedagógicas, como músicas, poemas, filmes e, principalmente, os jogos em grupo e interativos.

A educação/escola tem a responsabilidade de educar esses usuários para tirar o máximo proveito, ou seja, os usuários precisam ser capazes de discernir o que é bom ou ruim, o que é falso e verdadeiro, saber transformar a informação em conhecimento.

O orientador escolar e a formação continuada dos profissionais do Colégio São Paulo

A formação continuada de educadores, organizada pela Rede Salesiana de Escolas, Inspeção São Pio X e Colégio São Paulo, é uma constante para o bom desempenho profissional, bem como levar ao educando elementos formadores e significativos para o tempo presente e futuro. O programa de formação continuada atenderá à proposta apresentada pela RSE, Inspeção e a organização e planejamento do Colégio São Paulo e tem por base as aprendizagens básicas na sociedade contemporânea.

Aprendizagens básicas na sociedade contemporânea

Aprender a Aprender – (re)construir conhecimentos e competências necessários para a formação da pessoa, preparando-a para julgar e enfrentar as mudanças da sociedade em constante transformação.

Aprender a Fazer – oferecer condições para desenvolver habilidades, descobrir novas aptidões e competências básicas e pôr em prática a teoria e os conhecimentos.

Aprender a Ser – favorecer as condições para a construção e o enriquecimento da identidade pessoal e coletiva.

Aprender a Conviver – acolher o aluno e sua família em uma comunidade diferenciada, propondo vivências de situações planejadas para a formação da identidade ativa e solidária com o grupo social.

Aprender a Crer – estimular o desenvolvimento dos valores essenciais à convivência humana e à promoção da dignidade da pessoa.

Levando em consideração estes aspectos, o colégio promove a qualificação dos educadores, no sentido de manter a atualização diante das constantes mudanças, novos ambientes sociais e variedade de recursos, tendo como objetivos principais:

- 1- estimular a inovação do processo didático-pedagógico;
- 2- aprofundar o conhecimento do material didático impresso e digital e sua utilização na sala de aula;
- 3- apresentar novas modalidades de organização de aulas.

Uma formação constante

A formação continuada dos professores será feita durante todo o ano letivo através de participação nas reuniões pedagógicas indicadas no calendário anual elaborado no ano anterior com a direção, coordenação e professores, participação nos encontros promovidos pela Rede Salesiana de Escolas (RSE), estudo dos textos vistos nas reuniões da assessoria pedagógica semanal com a coordenação pedagógica e professores.

As formações semanais ocorrem na seguinte sistemática: a coordenação, a partir dos materiais encaminhados pela Rede Salesiana de Escolas, prepara o conteúdo programático que será abordado em cada mês. Separa e disponibiliza materiais que poderão ser consultados, lidos e debatidos antes de cada encontro que ocorrerá semanalmente às terças-feiras com o seguinte encaminhamento: 1º momento - apresentação e debate dos assuntos em pauta. 2º momento - fechamento com análise e explanação pelos educadores e coordenação.

Sistema de divulgação do plano de atuação e a sua avaliação

Os planos mensais serão entregues a cada professor e expostos no quadro mural de avisos, sendo que este também poderá ser encaminhado por *e-mail*. Os subsídios de cada encontro serão disponibilizados na sala da Coordenação Pedagógica para que os educadores possam se inteirar dos conteúdos que serão abordados.

A avaliação é realizada principalmente através da educação pelo olhar. Todavia, é válido ressaltar que é preciso direcionar o olhar, registrar aquilo que é percebido e fazer uma análise dos dados obtidos e registrados, os quais permitem a interferência imediata do coordenador, que poderá rever algumas ações, propor outras para que a prática seja realmente positiva, prática esta que ocorre de forma contínua e sistemática. Ao final de cada encontro, cada professor

emite por escrito ou oralmente sua avaliação sobre o encontro. Após cada avaliação, far-se-á a análise do conteúdo e adequação quanto ao projeto, tendo sempre em vista o retorno do grupo envolvido.

As formações continuadas têm o objetivo de ampliar os conhecimentos dos educadores que atuam na Rede Salesiana de Escolas, especialmente do Colégio São Paulo.

Nesse sentido, espera-se que os professores tenham as atitudes de um educador salesiano, que comprovem no estudo e na prática diária que é possível cultivar as atitudes salesianas propostas por Dom Bosco.

As metas serão alcançadas efetivamente se direção, coordenadores, professores e alunos tiverem um objetivo em comum e procurem alcançá-lo por meio da cooperação. Para atingir este objetivo, a instituição tem por base alguns indicadores qualitativos e quantitativos.

Resultado(s)	Indicadores qualitativos	Indicadores quantitativos	Meios de Verificação
Educadores comprometidos com o processo de desenvolvimento integral do educando.	-Ampliar o conhecimento dos educadores através da própria práxis.	-100% dos professores frequentando o assessoramento pedagógico.	-Solicitar que ao final de cada aula o professor registre uma reflexão sobre a aula ministrada, verificando se atingiu os objetivos propostos. -Este registro será o ponto de partida para as reflexões nos assessoramentos. -Lista de frequência.
Aperfeiçoamento da prática pedagógica.	-Planejamentos coerentes com a proposta da SER.	-98% dos educadores participando das reuniões de estudos.	-Lista de presença. -Elaboração de autoavaliação e relatórios.
Melhoria na Comunicação.	-Maior participação de todos e cultivo do sentimento de pertença com a escola.	-Organização de uma reunião trimestral para divulgar: metas, planejamento, calendário, projetos, campanhas etc.	-Lista de presença.

As atividades a serem realizadas mensalmente são divulgadas através de um cronograma e, por se tratar de formações continuadas, as etapas se repetem mensalmente:

- apresentação do plano de atuação à equipe diretiva;
- divulgação do plano de atuação para equipe;
- planejamento das ações;
- preparação de materiais;
- execução;
- avaliação do plano de atuação;
- escrita de relatórios;
- produção e apresentação do relatório final para divulgação dos resultados.

Considerações finais

As formações continuadas realizadas pela Rede Salesiana de Escolas visam a ampliar a formação dos gestores, coordenadores e docentes do colégio. Cada formação é direcionada e procura, através de estratégias, evidenciar a importância do tema em discussão. Através de observações realizadas ao longo de 2013 pôde-se perceber que os educadores estão abertos a novos conhecimentos e gostam de compartilhar experiências. Entretanto, também é necessário ressaltar que os temas abordados são de grande relevância e contribuem em todos os aspectos no processo educativo, tornando, assim, o educador também um pesquisador que deve, sim, avaliar-se e conhecer todo o processo para poder proporcionar o melhor para os educandos.

Neste sentido, a presente temática foi alicerçada pelo questionamento: os docentes em processo de formação percebem-se como agentes transformadores da história da educação, do processo ensino/aprendizagem e como profissionais? A partir dessa questão foram abordados os estudos relacionados à profissão docente oferecidos pela RSE, que direcionam para uma reflexão da prática pedagógica do professor, que é o principal articulador de saberes profissionais. O estudo também permitiu que se refletisse sobre algumas concepções de educação, perspectivas e desafios, além de possibilitar o entendimento da situação atual do ofício de mestre.

Constatou-se que no decorrer dessa caminhada o docente constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Deu-se ênfase à construção da identidade e autonomia docente, buscando ressignificar sua práxis educativa, colocando os processos formativos como objeto principal desta análise.

Observa-se também que a transformação não se faz num momento, nem por mágica. A mudança se constrói dia a dia, em todos os espaços e tempos, em que valores há muito esquecidos podem ser cultivados. A revolução é a transformação radical das pessoas e das estruturas e, por isso, é permanente, não acaba.

Pode-se dizer que a postura do professor interfere no comportamento dos alunos, o professor deve ter controle de suas emoções e mostrar tranquilidade, competência e sabedoria para os alunos. Buscar sempre novos conhecimentos, atualizar-se, inovar e ter domínio sobre o conteúdo, para que os educandos se sintam seguros e capazes de aprender.

Referências

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papyrus, 2001.

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BATALLOSO, Juan Miguel. **Dimensões da psicopedagogia hoje**. Uma Visão transdisciplinar. Brasília: Liber, 2011.

BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRINSPUN, Mirian (Org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

PEPS – Plano Educativo Pastoral Salesiano: triênio 2010/2014 – Colégio São Paulo. Projeto Pedagógico – Documento da Rede Salesiana de Escolas – 01.

REDE SALESIANA DE ESCOLAS, Proposta Pedagógica Pastoral da – RESAS.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. UCB Virtual. Curso de pós-graduação *lato sensu* em orientação educacional em estilo salesiano. 2012. **UEA - Ação Pedagógica do Orientador Educacional**. Disponível em: <http://www.catolicavirtual.br/conteudos/pos_graduacao/orientação_educacional/HTML/orientação_educacional>. Acesso em: 1 nov. 2012.

WERNECK, Hamilton. **Professor**: agente da transformação. Rio de Janeiro: Wak ed., 2008.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O TUTOR INTERNO FRENTE AO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

The inside tutor role in the virtual learning

Gabriela Pedrotti¹

Melissa Probst²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo expor a estrutura de interação dentro de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e compreender como acontece esse intercâmbio entre tutor e aluno dentro desse espaço utilizado na educação à distância (EAD). Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica em materiais disponíveis na internet, artigos de periódicos e livros. Por meio dessa pesquisa foi possível compreender a relevância dos ambientes virtuais de aprendizagem e entender a EAD como um método de ensino em que aluno e tutor interagem de duas maneiras: síncrona e assíncrona. Chegou-se à conclusão de que o tutor tem e continuará tendo um papel de grande importância nesse processo de troca de informações, em que oferece todo o suporte necessário ao aluno, fazendo com que este seja proativo e participativo, bem como auxilia no esclarecimento de dúvidas que possam surgir no decorrer deste caminho (da aprendizagem). Conclui-se que há uma espécie de “triângulo amoroso” entre “tutor, aluno e ambiente virtual de aprendizagem”, o que faz com que essa ferramenta esteja atualmente em destaque no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação a distância. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Interação.

Abstract: This article's idea is to show the structures of interaction in a virtual learning environment (AVA), and comprehend how this happens between teacher and students inside this space that is used for distance education (EAD). The methodology used was bibliographic research in books, articles and internet. Throughout this research was possible to understand how important the virtual learning environment is, and understand the EAD like a teaching method in which the student and the tutor change information in two forms: synchronous and asynchronous. In conclusion, it's possible to say that the teacher has and will continue having an important role in this information exchange process, that it's offered all necessary help to the student, making the student become proactive and participatory while assisting in answering questions that may rise along the way. It's possible to conclude there is a kind of “love triangle” between teacher-tutor, student and virtual learning environment, that makes this tool currently a spotlight in the educational context.

Keywords: Distance Education. Virtual learning environment. Interaction.

Introdução

A educação a distância vem crescendo consideravelmente no Brasil. Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, publicado em sua edição 2008 (SANCHES, 2008), no ano de 2007 mais de 2,5 milhões de brasileiros utilizaram métodos de educação a distância em seus estudos.

O advento da internet contribuiu consideravelmente para o crescimento do ensino a distância - EAD. A utilização dessa nova tecnologia permite ao aluno maior flexibilidade de comunicação. Desse modo, o aluno pode acessar materiais didáticos e se comunicar com o tutor a qualquer hora e em qualquer lugar.

Como uma das ferramentas disponíveis na EAD pode-se citar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), muito utilizado por acadêmicos e tutores. Estes por fornecer mecanis-

¹ Acadêmica do curso de pós-graduação em Educação a Distância: Gestão e Tutoria.

² Orientadora. Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB).

mos que promovem o processo de aprendizagem de forma contínua, por meio do uso de comunicação síncrona e assíncrona. Tal ferramenta permite o acesso a materiais de apoio virtuais, a qualquer tempo e lugar, desde que haja conexão com a internet, facilitando o processo de aprendizagem e proporcionando autonomia para o estudo.

Como um dos sujeitos do processo de interação através do AVA, podemos destacar o tutor interno, que conduz e gerencia o processo de construção do conhecimento na educação a distância, utilizando como uma ferramenta de comunicação com o aluno o ambiente de aprendizagem.

Compreender as interações que ocorrem no AVA e o tutor como estimulador do aluno no processo educacional são o objetivo desse artigo. A fim de alcançar o objetivo proposto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, através de livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na internet. Através da referida pesquisa, buscou-se descrever os mecanismos de interação mais utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, sua linguagem e relevância no processo de interação da educação a distância e o perfil e as qualidades que deverá possuir o tutor que auxiliará na interação com o aluno da EAD.

Na primeira seção foram contemplados aspectos gerais sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, sua conceituação e característica. Nessa seção também se discorreu sobre as ferramentas de interação mais utilizadas em ambientes virtuais.

Na segunda seção tratou-se sobre o papel do tutor interno no Ambiente Virtual de Aprendizagem, descrevendo sua atribuição, postura e linguagem nos materiais dispostos no AVA.

Uma visão geral sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA

O surgimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) contribuiu muito para o crescimento da educação a distância no Brasil e no mundo. Essa tecnologia trouxe flexibilidade e agilidade na organização do tempo de estudo. As plataformas virtuais de aprendizagem são uma das ferramentas proporcionadas pelas TIC que ajudam professor/tutor e aluno no ensino e aprendizagem a distância.

Para entender melhor o que são ambientes virtuais de aprendizagem optou-se pela explicação de Vavassori e Raabe (2003, p. 312), que definem o AVA como “um sistema que reúne uma série de recursos e ferramentas, permitindo e potencializando sua utilização em atividades de aprendizagem por intermédio da internet”.

Além de ser percebido como um sistema inserido na internet que tem como função dar suporte no processo educacional via tecnologia da informação e comunicação, o ambiente virtual de aprendizagem atua também como um espaço de construção do conhecimento, em que existe colaboração, participação e interação conjunta entre educadores e alunos, dinamizando o processo de conhecimento a cada instante.

Para Kemczinski (2005, p. 21/22), os ambientes virtuais de aprendizagem possuem em geral as seguintes características:

Criam um ambiente integrado para cada disciplina, em que só os elementos inscritos têm acesso;

Permitem elaborar conteúdos de suporte, sem necessidade de o docente ter conhecimentos de programação;

Possibilitam a elaboração de testes interativos, que fornecem imediatamente *feedback* ao aluno, com registro de resultado para cada aluno;

Dispõem de diversas ferramentas de comunicação com todos os alunos, como para anúncios de interesse geral, ou seletivamente, como para tirar uma dúvida;

Tornam possíveis a comunicação aos alunos de trabalhos/projetos a realizar e a recep-

ção pelo sistema desses mesmos trabalhos/projetos de forma integrada;
Asseguram uma zona do aluno, na qual ele pode dispor de página pessoal, fóruns próprios, entre outros.

Kemczinski (2005) ainda afirma que a comunicação entre os envolvidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilita a criação de várias fontes de informações e conhecimentos, em que o usuário pode se comunicar com outros sujeitos de forma síncrona e assíncrona em modalidades variadas de interatividade: um-um (comunicação via *e-mail*) e um-todos (fóruns de discussão), e todos-todos, própria do ciberespaço, como a criação de um grupo virtual.

Como visto, os ambientes virtuais de aprendizagem agregam interfaces que permitem a produção de conteúdos e canais variados de comunicação, o gerenciamento de banco de dados e controle total das informações circuladas no e pelo ambiente. Essas características vêm permitindo que um grande número de sujeitos separados geograficamente pela distância possa interagir em tempos e espaços variados.

Ferramentas de interação dispostas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA

O AVA pode ser caracterizado como um sistema que fornece suporte às atividades desenvolvidas pelos acadêmicos e tem como objetivo comunicação, mediação e interação entre alunos e tutor interno e externo. Possui várias ferramentas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

No caso do modelo de ambiente virtual da Uniasselvi, descrito por Tafner (2011), há os seguintes recursos:

Atendimento: canal de comunicação entre acadêmico e equipe da educação a distância. Oferece a opção de atendimento *on-line*, que permite a conversa em tempo real entre acadêmico e professor-tutor interno, e a solicitação de atendimento, em que o acadêmico utiliza o canal de comunicação desejado para solicitar o atendimento.

Bate-papo: tal ferramenta possibilita a interação sobre determinado assunto. Pode se dar de duas formas: bate-papo agendado e combinado. O agendado é programado pela equipe da tutoria interna, a qual define assunto e horário da discussão. Já o bate-papo combinado acontece por meio da supervisão do tutor externo, que serve como mediador entre o aluno e a sua turma, que previamente combinam a realização do bate-papo.

Material de apoio: contém leituras complementares, informações úteis relacionadas à temática das disciplinas abordadas. Poderá, também, contemplar indicação de bibliografias, revistas, *sites*, filmes, entre outros.

Material interativo: esse *link* possui duas opções de materiais: objetos de aprendizagem e caderno de estudos virtual. Objetos de aprendizagem é uma ferramenta de repasse de informações e ao mesmo tempo avalia o conhecimento adquirido. Já o caderno de estudos virtuais (da disciplina que está cursando) é uma ferramenta que o aluno possui para acessar a qualquer tempo e lugar, o que facilita muito sua aprendizagem e dinamiza seu tempo de estudo.

DVD da disciplina: apresenta todos os DVDs das disciplinas de cada curso e seus módulos.

Fique ligado: tal ferramenta apresenta dicas, atualidades e curiosidades sobre determinado assunto relacionado à disciplina específica ou ao curso em geral.

Enquete: *link* que busca saber a opinião do aluno sobre determinados temas ou assuntos discutidos na disciplina.

Fórum: espaço de discussão sobre tema específico relacionado aos objetivos do curso.

Contato: espaço dedicado ao aluno, no qual este poderá registrar suas experiências ao longo do curso, como dúvidas, anseios, sucessos. Tal ferramenta também pode ser utilizada para esclarecer dúvidas com a equipe do NEAD.

O tutor interno frente ao Ambiente Virtual de Aprendizagem

Como já discutido e comentado, a EAD está em constante transformação e ascensão, tendo como principal agente motivador o tutor, agindo como facilitador do processo de ensino e, ao mesmo tempo, facilitando essa construção do conhecimento com o aluno.

A ação do professor como mediador, segundo Franciosi, Medeiros e Colla (2003, p. 129-149),

[...] é transitiva e visa a colocar o pensamento do grupo em movimento; propor situações e atividades de conhecimento; provocar situações em que os interesses possam emergir; dispor objetos/elementos/situações; propor condições para acesso a novos elementos, possibilitando a elaboração de respostas aos problemas; interagir com o sujeito; construir e percorrer caminhos, favorecendo a reconstrução das relações existentes entre o grupo e o objeto de conhecimento.

Com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o tutor passa a dividir o conhecimento de forma interativa, dando chances ao aluno de estar mais presente e perto da Universidade, ampliando e criando o diálogo e a negociação.

O AVA objetiva apoiar essa troca entre tutor e acadêmico, mas ainda na maioria das vezes o tutor é agente de motivação nessa tarefa, a fim de fazer com que o aluno procure por conhecimento. Cabe ao tutor repassar ao acadêmico a necessidade de se utilizar o AVA diariamente, visando a usufruir dos mais diversos materiais lá disponíveis, que são uma forma de fazer com que o acadêmico busque continuamente o aprendizado, através de enquetes, fóruns, bate-papo, *chats*, troca de experiência entre acadêmicos, bem como do sistema Da Vinci Talk e 0800, que faz com que haja um processo afetivo entre tutor e acadêmico.

O papel do tutor, nesse caso, é auxiliar o acadêmico na compreensão dos materiais disponíveis no curso, indicar bibliografia, dar *feedback*, acompanhando regularmente o acadêmico em sua trajetória. Embora o tutor não esteja mais em sala de aula transmitindo a informação, ainda é figura essencial no processo educacional.

[...] é importante ressaltar que, embora já não ocupe sozinho o centro do palco, o professor continua sendo essencial para o processo educativo em todos os níveis [...] e que suas funções, ainda que multiplicadas e transformadas, continuam indispensáveis para o sucesso da aprendizagem. Os professores formam um grupo prioritário e estratégico para qualquer melhora dos sistemas educacionais (BELLONI, 1999 apud LOCH, 2009, p. 48).

A utilização das TIC, mais precisamente do AVA, trouxe o professor para outra realidade, em que ele não é mais o solista, e sim o maestro, estimulando o pensamento crítico, reflexivo, de equipe e de constante crescimento do conhecimento.

A comunicação dialógica e o afeto no processo de interação entre tutor e aluno

Com a utilização do AVA como ferramenta de comunicação, o tutor não consegue visualizar, ouvir a voz ou captar as reações do aluno, o que muitas vezes dificulta ainda mais a

efetivação do processo de disseminação do conhecimento. Portanto, a utilização de uma comunicação dialógica, com o uso de metodologias e ações diferenciadas, estimulando o aluno a romper a barreira da distância, tende a aguçar a busca pelo saber, e a certeza de que não se encontra sozinho nessa caminhada.

A aprendizagem no ambiente da educação a distância não pode ser passiva. Se os alunos não entram em sua sala de aula *on-line*, se não enviam uma colaboração para discussão, o professor não terá como saber se eles estiveram presentes. [...] Os estudantes não são apenas responsáveis pela sua conexão, mas também devem contribuir com o processo da aprendizagem por meio de envio de mensagens com seus pensamentos e suas ideias. [...] forma-se uma rede de interações entre o professor e os outros participantes (PALLOF; PRATT, 2002 apud LOCH, 2009, p. 113).

O tutor deverá dominar, além da linguagem materna para interagir corretamente com os acadêmicos, as TIC, a fim de se fazer uma linguagem dialógica com seus acadêmicos. Nessa perspectiva, é perceptível que existem diferenças entre o aluno da EAD e os alunos de sala de aula presenciais. Os matriculados na EAD geralmente são pessoas que estão fora das áreas concentradas de escolas e universidades, e também pessoas que estão em um centro urbano, mas que não dispõem de tempo, meio de transporte, que moram longe ou que não têm uma rotina fixa. Por esse motivo, o tutor tem uma função essencialmente importante: a de transmitir essa proximidade, a confiança, ajudando nesse ensino a distância. Colocar-se na posição do acadêmico é o primeiro passo a ser feito pelo tutor.

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito o que caminhar, para chegar a encontro deles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p. 46).

Considerações finais

Com o presente estudo, observou-se que a tecnologia da informação agregou mais praticidade e contribuiu para a proximidade entre o acadêmico e o tutor interno e externo no processo educacional. O AVA surgiu nesse contexto tecnológico como sistema comunicacional, é através de suas várias ferramentas, tais como fórum, bate-papo, entre outros, que contribui para que essa proximidade aconteça. O AVA faz com que o acadêmico se sinta mais acolhido dentro do processo educacional, desconstruindo a mera ideia de transmissão vertical do conhecimento para transformá-la em construção horizontal.

Os tutores internos e externo são peças-chave nesse processo de conhecimento, sendo mediadores responsáveis por estimular o aluno a ser autônomo, capaz de gerenciar seus estudos de forma proveitosa, sem, contudo, ausentar-se na caminhada. Arrisco a dizer que os tutores internos e externo são os precursores de um novo modelo de professor, pois estimulam, cativam, orientam, deixando o aluno sempre em primeiro plano, posicionando-se como coadjuvante na busca pelo conhecimento, em que o aluno se torna cada vez mais o protagonista.

Referências

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCIOSI, B. R. T.; MEDEIROS, M. F. de; COLLA, A. L. Caos, criatividade e ambientes de aprendizagem. In: MEDEIROS M. F. de; FARIA, E. T. (Org). **Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 129-149.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

KEMCZINSKI, Avanilde. **Métodos de Avaliação para Ambientes E-Learning**. 2005. 173 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LOCH, Márcia. **Tutoria na Educação a Distância**. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2009.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANCHES, Fábio (Coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

VAVASSORI, F. B.; RAABE, A. L. A. Organização de atividades de aprendizagem utilizando ambientes virtuais: um estudo de caso. In: SILVA, M. (org.). **Educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

PEDAGOGIA HOSPITALAR

Hospital pedagogy

Ana Regina Bozan¹

Andressa Aparecida de Oliveira Souza¹

Eduarda Krauss¹

Eliane Shöfer Ferreira¹

Liane Koffke¹

Resumo: A pedagogia hospitalar é um programa muito importante e interessante, que garante às crianças e aos adolescentes em estado doentio que não fiquem sem estudar, mostrando a essas pessoas que a educação é essencial na vida de todos. Este trabalho tem como objetivo revelar a presença do pedagogo no meio hospitalar, dando possibilidades às crianças enfermas do convívio com o ensino, através da ludicidade, do riso e do comprometimento do profissional da pedagogia na vida destas crianças, pois desde o momento em que um pedagogo assume a responsabilidade de entrar no programa e ajudar essas crianças e adolescentes internados, ele deve ter plena consciência de que não é uma missão fácil, porque na maioria das vezes os doentes e seus familiares estão muito fragilizados, e melhorar a imagem da internação para algo que se mostre positivo requer muita dedicação e paciência. Buscou-se neste artigo, como base teórica, autores como Conzatti (2014), Masetti (1997), Ramos (2009), Silva (2000), Tomeline Basso (2008), que fundamentaram a temática desenvolvida.

Palavras-chave: Educação. Missão. Dedicação. Pedagogo.

Abstract: Hospital pedagogy is a very important and interesting program that ensures children and adolescents in unhealthy state uninterrupted study showing these people that education is essential in everyone's life. This study aims to reveal the teacher's presence in hospitals, giving possibilities to sick children being with the education through playfulness, laughter and professional pedagogy of commitment in the lives of these children, because from the moment a pedagogue assumes the responsibility to join the program and help these children and hospitalized adolescents, it should be fully aware that it is not an easy task, because most of the time the patients and their families are very vulnerable, and improve the hospitalization of the image to something to show positive requires dedication and patience. We sought to this article as a theoretical basis, authors like Conzatti (2014), Masetti (1997), Ramos (2009), Silva (2000), Tomeline Basso (2008), which supported the theme developed.

Keywords: Education. Mission. Dedication. Pedagogue.

Introdução

A educação norteia as ações dos seres humanos, e é por meio dela que se busca o desenvolvimento e o crescimento pessoal e profissional. A função do professor é transmitir conhecimento a todos, inclusive àqueles que têm dificuldade de ir até a escola buscar tais conhecimentos, como é o caso de quem está hospitalizado.

A modalidade de ensino que corresponde à atuação do professor num ambiente extra-escolar vem se difundindo à medida que as possibilidades para a prática educativa também se expandem, como no caso dos ambientes hospitalares. Além de a prática pedagógica possibilitar conhecimento às crianças e adolescentes, ela contribui para a melhora da autoestima do pacien-

¹Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 - Km 71. n.º 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 - Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 - Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

te, de forma que o auxilia a compreender sua doença e permite a relação com outras pessoas de maneira sadia.

O ambiente onde o professor atuará com seu aluno precisa ser acolhedor, onde a criança/adolescente interaja com o professor e sinta prazer em participar desses momentos. “Quando se fala na importância do desenvolvimento de capacidades básicas, fala-se da finalidade de proporcionar ao indivíduo especial a oportunidade de desenvolver-se na direção de tornar-se um ser autônomo, participativo, uma pessoa plena” (RAMOS, 2009, p. 31).

Proporcionar a modalidade de educação em leitos hospitalares contribui na recuperação do paciente e pode até reduzir o período de internação, pois incentiva a criança a superar as dificuldades da doença. “O papel do professor passa a ser o de proporcionar vivências personalizadas do aprender, em que experiências prazerosas estão presentes no processo” (SILVA, 2000, p. 98).

[...] o hospital, em parceria com a escola, proporciona um espaço de aprendizagem formal e informal, não apenas para as crianças doentes, mas abrangendo também a comunidade escolar. De uma forma específica, a educação hospitalar, formal e informal, busca empenhar-se no desenvolvimento de um ambiente de acolhimento e comunicação, favorecendo a confiança e a colaboração de todas as partes envolvidas (CONZATTI, 2014, p. 180-181).

Este acolhimento traz à criança que se encontra em recuperação maiores possibilidades de sua autoestima elevar-se. Com relação ao profissional que realiza este trabalho pedagógico, desenvolve-se uma relação afetiva que auxilia no desempenho do aluno e do professor.

A pesquisa foi desenvolvida com base em informações coletadas nos *sites* acadêmicos, livros e diretrizes curriculares municipais de Blumenau/SC, e terá seu foco voltado à influência que a pedagogia hospitalar tem sobre o tratamento de crianças e adolescentes.

Funções pedagógicas do professor na classe hospitalar

Torna-se importante, porém não obrigatório, que o pedagogo tenha uma formação específica para atuar nos ambientes hospitalares, facilitando assim o lidar com determinadas situações. O desafio de educar num ambiente não escolar, e sim hospitalar, requer que o professor se proponha a acolher o aluno e seja ainda mais afetivo, para que este sinta-se estimulado a prosseguir com os estudos.

A função do pedagogo hospitalar não é a de proporcionar entretenimento às crianças internadas, mas ir além. [...] Para o desenvolvimento de um trabalho que supra as necessidades latentes deste local, além dos instrumentos específicos utilizados pelo pedagogo hospitalar, elos de cumplicidade e troca precisam ser firmados, sempre obtendo a recuperação da criança (CONZATTI, 2014, p. 181-182).

Sempre que possível, faz-se necessária a disponibilidade de recursos que auxiliem nas práticas pedagógicas, como computadores com acesso à internet, câmera fotográfica, televisão, telefone, entre outros recursos que já são comuns às práticas pedagógicas, para que estes contribuam com o trabalho do professor e, principalmente, despertem o interesse no aluno.

Adaptar os recursos utilizados como apoio pedagógico também é função do professor, que precisa disponibilizar materiais fáceis de manusear e transportar, para que assim o aluno sinta-se mais independente.

Cabe ao professor familiarizar-se com a equipe que dá assistência ao aluno, podendo assim aprimorar suas práticas pedagógicas e adaptá-las de acordo com o que é mais significativo em cada etapa do tratamento do aluno/paciente. O pedagogo que atua na área hospitalar precisa de mais sensibilidade do que o pedagogo que atua em ambientes escolares, pois o contato com o aluno/paciente requer metodologias diferenciadas. “Para a implementação de uma educação realmente inclusiva, o currículo deve ser flexível para atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Isto não significa delimitar, e sim considerar cada situação específica” (BLUMENAU, 2012, p. 50).

[Sobre o espaço hospitalar] Parcerias precisam ser firmadas em busca deste objetivo, pois a criança é única, mas por trás dela muitas outras pessoas estão envolvidas neste processo: familiares, médicos, equipe de enfermagem, nutricionista, psicólogo, áreas de prestação de serviços gerais (cozinheiras, copeiras, lavadeiras, marceneiros), entre outros (CONZATTI, 2014, p. 182).

A educação que ocorre através da pedagogia hospitalar necessita destas parcerias e que o professor dê suporte psicopedagógico, sociopedagógico, entre outros; afinal, o aluno está mantendo suas atividades escolares dentro das suas particularidades enquanto paciente.

Transformando a realidade escolar

Projetos, ações e até mesmo pequenos gestos podem transformar a realidade de uma criança internada. Segundo o livro *Soluções de Palhaços* (MASETTI, 1997), uma das maravilhosas formas de transformar a realidade hospitalar é através de palhaços, pois estes conseguem fazer com que as crianças e os familiares possam esquecer um pouco a dor, a angústia e o sofrimento dos dias longos dentro do hospital.

Os palhaços não servem apenas para fazer com que as pessoas riem, neste caso eles ajudam no desenvolvimento de muitos fatores que muitas vezes são perdidos dentro do hospital, como a autoconfiança, a vontade de realizar tarefas e brincadeiras, fazendo com que automaticamente diminuam a ansiedade, o estresse e a angústia gerados nesses pacientes.

Doutores da alegria

Doutores da alegria é uma organização sem fins lucrativos, que conta com o patrocínio e o apoio de organizações privadas e as mensalidades e doações de sócios contribuintes. Possibilitar às crianças e adolescentes hospitalizados, suas famílias e profissionais da área de saúde a experiência da alegria, pura e simples, em meio à tensão do ambiente hospitalar, é objetivo dos Doutores da Alegria (MASETTI, 1997, contracapa).

Os doutores da alegria são formados por um grupo de palhaços que juntos mostram que são capazes de transformar a dor e o sofrimento em alegria, eles transformam qualquer acontecimento em um recurso para o seu trabalho, até mesmo uma coleta de sangue. Há relatos da dificuldade de uma enfermeira para coletar o sangue de uma criança por dificuldade de encontrar a veia; logo que os doutores da alegria entraram no quarto da paciente, já começaram a rir e perguntar aos outros se alguém havia visto uma veia que teria que ser pega, amenizando assim a situação e deixando o acontecimento mais fácil de fluir.

O modo como a vida é valorizada pelos doutores da alegria faz com que tudo que há no mundo caiba no ambiente hospitalar. Criar esse ambiente bem-humorado também facilita a aprendizagem, pois as crianças passam a ver o hospital de outra maneira.

Para que as crianças continuem sempre perto dos palhaços mesmo na ausência destes, os doutores da alegria deixam como lembranças narizes de plástico vermelhos ou adesivos coloridos, para que assim, em alguma hora de dificuldade, a criança possa lembrar dos momentos felizes com os palhaços, amenizando assim um pouco do sofrimento.

Os reflexos da pedagogia no contexto hospitalar

O pedagogo está expandindo sua área de atuação para além do ambiente escolar, e assim a pedagogia hospitalar vem ganhando destaque, principalmente pelos benefícios que proporciona à criança/adolescente hospitalizado. É claro que a educação aplicada em hospitais acontece de forma diferenciada, adaptando-se às individualidades de cada um.

A pedagogia hospitalar pode auxiliar na recuperação da criança, de modo que a interação entre o paciente e o professor diminui a ansiedade existente num ambiente de internação. “A criatividade do professor, somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos, certamente removerá os obstáculos que tantos alunos têm enfrentado” (RAMOS, 2009, p. 39).

Através de atividades lúdicas, o pedagogo consegue estreitar o elo existente entre si e o paciente, proporcionando um ambiente acolhedor e capaz de oportunizar experiências significativas para o tratamento, que melhorem a autoestima e incentivem a permanência nos estudos. “O especialista em ludopedagogia trabalha na perspectiva da diversão pedagógica, investiga e desenvolve conhecimentos, técnicas e atividades diferenciadas que potencializam o desenvolvimento físico, verbal e intelectual” (TOMELIN; BASSO, 2008, p. 11).

Para que a criança ou o adolescente tenha integração escolar e qualidade de vida enquanto está hospitalizado, faz-se essencial que o pedagogo atue com carinho e atenção, ouvindo o que a criança tem a dizer (respeitando suas individualidades) e proporcione conhecimento/conquistas através do prazer.

Considerações finais

Faz-se necessário que haja em qualquer ambiente de trabalho, por parte dos profissionais, muita dedicação, busca pelos objetivos e, acima de tudo, amor pelo que se faz. No ramo da pedagogia hospitalar não é diferente, entretanto é preciso que, além de muito amor, os profissionais da área tenham a consciência de que, ao ensinar essas crianças e adolescentes hospitalizados, busca-se também resgatar a autoestima, fazendo com que renasçam as expectativas de vida.

Pode-se perceber que, principalmente nesta modalidade, a pedagogia volta-se ao ser humano, como ser dotado de capacidades e que, mesmo tendo problemas de saúde, não poderá ficar inerente ao conhecimento que é tão importante para a vida.

Lembramos que nunca é fácil para ninguém ficar em um ambiente hospitalar, ele gera desconforto, pois estamos fora de casa; ele causa ansiedade, porque todos os dias você acorda e saberá que não encontrará algo muito diferente da rotina, e quando o paciente sente dor, gera maiores complicações.

Neste ambiente, que não é escolar, o professor tem o desafio de estimular e capacitar seus alunos através de estímulos; afinal, o aluno participa das atividades conforme suas particularidades. Para tanto, é de grande importância que o professor se familiarize com a equipe médica e com a família do paciente, de modo que haja diálogo entre todos os envolvidos. A família nesta caminhada tem muita importância ao lado do professor, no sentido de proporcionar um ambiente acolhedor.

Neste trabalho também mencionamos o reflexo positivo proporcionado pelas visitas de palhaços nos hospitais, não apenas permitindo boas gargalhadas às crianças e adolescentes, mas também contribuindo para a melhora física e mental dos internos. Como exemplo, destacamos os doutores da alegria, sendo uma organização sem fins lucrativos, que tem o intuito de levar alegria a crianças hospitalizadas através da arte do palhaço, como um meio de enriquecimento a todos.

É notável o quanto a pedagogia hospitalar é importante para a garantia de permanência dos indivíduos no âmbito escolar; afinal, os estudos são bens preciosos para qualquer pessoa, e nada nem ninguém pode tirar esse direito do indivíduo.

Concluimos que a pedagogia hospitalar contribui com a melhora da criança ou adolescente que se encontra internado, podendo amenizar a ansiedade e a angústia por meio das práticas pedagógicas, possibilitando à família participar deste processo de melhora ou cura.

Referências

BLUMENAU, SC. **Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica: Ensino Fundamental**. Blumenau: Prefeitura Municipal/SEMED; v. 2, 2012.

CONZATTI, Mônica. **Organização do Trabalho Educativo em Ambiente não Escolar**. Indaial: Uniasselvi, 2014.

MASETTI, Morgana. **Soluções de palhaços: transformações na realidade hospitalar**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

RAMOS, Paulo. **Educação Inclusiva: histórias que (des)encantam a educação**. 2. ed. Blumenau: Odorizzi, 2009.

SILVA, Vera Lúcia de Souza e. **Estudo do vivo: saber, ser e viver na sala de aula**. 2. ed. Blumenau: Nova Letra, 2000.

TOMELIN, Janes Fidélis; BASSO, Cláudia de Fátima Ribeiro. **Ludopedagogia: novas soluções para antigos desafios**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

REFLEXÕES SOBRE TDAH: os múltiplos olhares

Reflections on ADHD: multiple perspectives

Cleni da Fátima da Silva Machado Pilz¹

Juliana Cerutti Otobelli²

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de identificação e diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas crianças. A metodologia usada foi pesquisa bibliográfica e de campo, sendo que através das leituras feitas e dos achados na pesquisa de campo concluiu-se que é preciso realizar um diagnóstico multidisciplinar para afirmar que uma criança possui TDAH e, como tal, somente profissionais especializados podem realizar o diagnóstico, tendo a família e a escola como colaboradoras neste processo.

Palavras-chave: TDAH. Diagnóstico. Família. Escola.

Abstract: This research aimed to understand the process of identification and diagnosis of Attention Deficit Disorder and Hyperactivity in children. The methodology used was bibliographic research and field being that through readings and findings in the field research it is concluded that it is necessary to carry out a multidisciplinary diagnosis to affirm that a child has ADHD and as such only specialized professionals can perform such a diagnosis, taking the family and the school as faithful collaborators in providing the information required for the same.

Keywords: ADHD. Diagnosis. Family. School.

Introdução

Este artigo objetiva compreender o processo de identificação e diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas crianças. E como objetivos específicos busca refletir sobre as diferenças existentes entre crianças com TDAH e crianças com falta de limites, apresentar algumas sugestões terapêuticas e pedagógicas para crianças com TDAH.

A opção pelo tema está intrinsecamente relacionada à atuação profissional das pesquisadoras, as quais se deparam cotidianamente com crianças com o referido transtorno e percebem que a maioria dos educadores não sabe lidar com tais crianças; também motivou a pesquisa a carência de psicólogos na área da Psicologia Escolar, pois as escolas não têm este profissional, o que dificulta o desenvolvimento de um trabalho adequado aos que possuem TDAH.

O que é Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade?

O TDAH é uma doença genética que provoca alterações no funcionamento da região frontal e as suas conexões com as demais regiões cerebrais, devido à falha dos neurotransmissores (dopamina e a noradrenalina) que são os responsáveis pela conexão neuronal na transmissão da informação. Assim, esse transtorno altera o comportamento desde a infância e geralmente é identificado na escola, pois os escolares que padecem desse transtorno apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem relacionadas à atenção e à concentração, o que conseqüentemente resulta no baixo rendimento escolar.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, que passaremos a chamar pela sigla TDAH, é um problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção, a agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade. Este transtorno tem

¹Educadora Mestre em Educação

²Psicóloga Mestre em Educação

um grande impacto na vida da criança ou do adolescente e das pessoas com as quais convive (amigos, pais e professores). Pode levar a dificuldades emocionais de relacionamento familiar e social, bem como a um baixo rendimento escolar. Muitas vezes, é acompanhado de outros problemas de saúde mental (ROHDE; BENCZIK, 1999, p. 37).

Goldstein e Goldstein (2001) colocam que fatores ambientais, como lesões cerebrais, epilepsia, alguns medicamentos, regime alimentar e intoxicação por chumbo, podem causar TDAH. No entanto, para caracterizá-lo é necessário contextualizar todos esses fatores; há estudos que apontam para a necessidade de uma predisposição ao transtorno, ou seja, o TDAH não surge apenas através desses fatores. Rohde e Benczik (1999) acrescentam a estes fatores as substâncias ingeridas na gravidez (nicotina e álcool), sofrimento fetal e os problemas familiares.

O distúrbio do déficit de atenção/hiperatividade é o distúrbio de saúde mental mais comum nas crianças. Seus principais sintomas são a dificuldade em prender a atenção, a hiperatividade e a impulsividade. Seu tratamento pode envolver diversas modalidades, mas é sempre importante que os pais e os professores também recebam apoio para lidar com suas crianças (ROHDE; BENCZIK, 1999, p. 26).

O TDAH é um transtorno que se torna visível na idade escolar, pouco se sabe sobre suas causas, apenas conhecemos suas manifestações sintomáticas, porém é um termo bastante usado para descrever uma criança com o comportamento agitado e desatento (TOPCWSKI, 1999).

Dessa forma, considera-se necessário elencar os principais sintomas do TDAH, os quais foram assim classificados: desatenção e hiperatividade, agitação e impulsividade. Compreendem os sintomas de desatenção:

- a) não prestar atenção a detalhes ou cometer erros por descuido;
- b) ter dificuldade para concentrar-se em tarefas e/ou jogos;
- c) não prestar atenção ao que lhe é dito (“estar no mundo da Lua”);
- d) ter dificuldades em seguir regras e instruções e/ou não terminar o que começa;
- e) ser desorganizado com as tarefas materiais;
- f) evitar atividades que exijam um esforço mental continuado;
- g) perder coisas importantes;
- h) distrair-se facilmente com coisas que não têm nada a ver com o que está fazendo;
- i) esquecer compromissos e tarefas (ROHDE; BENCZIK, 1999, p. 40).

São sintomas de hiperatividade, agitação e impulsividade:

- a) ficar remexendo as mãos e/ou os pés quando sentado;
- b) não parar sentado por muito tempo;
- c) pular, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma sensação interna de inquietude (ter “bicho carpinteiro por dentro”);
- d) ser muito barulhento para jogar ou divertir-se;
- e) ser muito agitado (“a mil por hora”, “ou um foguete”);
- f) falar demais;
- g) responder às perguntas antes de terem sido terminadas;
- h) ter dificuldades de esperar a vez;
- i) intrometer-se em conversas e jogos dos outros (ROHDE; BENCZIK, 1999, p. 40).

Nessa perspectiva, através das reflexões de Rohde e Benczik (1999), evidenciam-se as

diferenças existentes entre TDAH, agitação, impulsividade e desatenção, pois, no senso comum, são facilmente confundidos, o que pode trazer graves prejuízos para as crianças que possuem tal transtorno.

TDAH: o olhar do educador e da família

No intuito de compreender a visão do educador e da família sobre crianças com TDAH, foi observada durante uma semana a aula de uma educadora de uma escola pública do Rio Grande do Sul, sendo que a referida educadora manifestou muito desespero ao tratar do assunto, pois deixou transparecer que não estava preparada para dar conta de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com crianças que têm TDAH, já que estas “tumulavam a aula”. Dessa forma, ela passou boa parte do tempo pedindo silêncio, pedindo para que sentassem quietas. Na visão dela, todas as crianças da turma eram hiperativas.

Como referido pelos autores Rohde e Benczik (1999), a identificação e o diagnóstico do TDAH geralmente ocorrem em idade escolar, reafirmando assim que o educador possui papel relevante no que se refere à sua identificação e diagnóstico. Para tanto, é necessário que saiba diferenciar uma criança sem limites de uma criança hiperativa. Uma criança que tem dificuldades na compreensão dos limites não entende que “os limites vêm posicionar o sujeito em seu meio social, levando-o a reconhecer seus direitos e deveres em relação ao outro e do outro em relação a si mesmo” (PEREIRA, 2004, p. 99). Então, o educador precisa desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem à criança compreender que “dar limites é iniciar o processo de compreensão e apreensão do outro, a criança interioriza a ideia de que pode fazer milhares de coisas, mas nem tudo, e nem sempre” (PEREIRA, 2004, p. 107), pois suas escolhas têm consequências e, sendo assim, desde a mais tenra infância, a criança precisa aprender a relacionar-se com o outro, mediada pelos adultos que a cercam, pois são estes que ensinam as regras e as normas de que precisará para viver em sociedade.

Ressalta-se que a criança hiperativa tem dificuldades de aceitação no grupo, pois através de seu comportamento inquieto ela acaba tumultuando todos os que estão ao seu redor, uma vez que altera o desenvolvimento da aula. Sendo assim, elucida-se que os educadores que têm educandos hiperativos precisam ter paciência, disponibilidade e, principalmente, conhecimento sobre TDAH, pois tais educandos exigem um tratamento diferenciado e específico, o qual pressupõe uma rotina³ especialmente planejada e organizada para desenvolver a capacidade de atenção da criança, valorizando seu potencial criativo.

Após uma semana de observação⁴ em sala de aula, fez-se necessário conversar com as mães de três crianças, dois meninos e uma menina. Apenas uma mãe compareceu à escola e nos trouxe a seguinte afirmação: “*Não adianta nada ele vir pra aula, ele não aprende mesmo. Engraçado que em casa ele não é assim. Lá ele até fica quieto, faz algumas coisas*”.

Nesse sentido, recomenda-se aos educadores e à família que, antes de uma criança ser considerada hiperativa, ela precisa ser observada por um período de tempo não inferior a seis meses, em ambientes diferentes, para somente assim ser encaminhada para um profissional especializado, pois muitas crianças, devido a inúmeros fatores, apresentam um comportamento semelhante ao do hiperativo, no entanto não o são. Então, somente após realizar uma observação rigorosa⁵, que realmente evidencie sinais de hiperatividade, família e escola buscarão ajuda

³Segundo as vivências/experiências das pesquisadoras, autoras deste artigo, com educandos hiperativos, recomenda-se a organização de uma rotina diversificada com foco nas atividades pedagógicas. Para tanto, o fator tempo é altamente relevante, pois a capacidade de concentração do hiperativo é alterada e, portanto, ele não possui condições de realizar atividades que exijam muito tempo.

⁴A observação feita foi do tipo participante, a qual “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele” (MARCONI, LAKATOS, 2002, p. 90).

⁵A observação feita pela família e a escola deve ser no sentido de investigar, de verificar, de evidenciar se a criança

de um profissional especializado e juntos poderão auxiliar no tratamento e na socialização dos portadores de TDAH, contribuindo assim para a construção do processo de ensino-aprendizagem significativo, bem como melhorando sua qualidade de vida.

Diagnóstico de TDAH: o olhar da psicóloga orientando escola e família

Russel Barkley (2002) classifica o TDAH em quatro modalidades, quais sejam:

- TDAH do tipo predominante desatento – resume-se à falta de atenção sustentada, distração. Geralmente são crianças dóceis, fáceis de lidar, porém com dificuldades de aprendizagem desde o início de sua vida escolar, pois sua falta de atenção sustentada não permite que elas mostrem seu potencial;
- TDAH do tipo hiperativo/impulsivo – não apresentam dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos de vida escolar, podendo, no entanto, aparecerem por volta do 5º ano ou mesmo posteriormente, com evolução do grau. Essas crianças podem desenvolver um padrão de comportamento disfuncional, tumultuando as aulas. Podem apresentar comportamentos de resistência à frustração, podem ser imediatistas e demonstrar dificuldades em seguir regras, o que acaba fazendo com que apresentem altas taxas de impopularidade e de rejeição pelos colegas;
- TDAH do tipo combinado – caracteriza-se pela falta de atenção sustentada, hiperatividade e impulsividade. Acarreta um maior prejuízo no funcionamento global e, quando comparado aos outros dois tipos, é o que apresenta maior número de comorbidades;
- TDAH do tipo inespecífico – verificado quando não há um número de sintomas suficiente para uma classificação em qualquer dos tipos antes descritos, sendo que um ou vários dos sintomas de cada um deles estão presentes e prejudicam o desempenho escolar, familiar e profissional do paciente. O critério aqui é mais dimensional do que quantitativo.

No sentido de buscar subsídios para melhor compreender a hiperatividade, foi indagado a uma psicóloga, que atende a crianças hiperativas, sobre os procedimentos adotados quanto ao diagnóstico de crianças portadoras de TDAH. A referida psicóloga assim se posicionou: *“Para fazer o diagnóstico de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, primeiramente procuro fazer entrevistas com os pais e aplicação de questionários, buscando explorar melhor os sintomas/sinais, a duração, a frequência dos episódios. Posteriormente, avalio a criança, entro em contato com a escola, tendo um olhar amplo para verificar o grau de prejuízo que seus sintomas podem estar causando. O diagnóstico tem que buscar avaliar um processo amplo e multifacetado de variáveis”*.

Segundo o exposto pela psicóloga, o diagnóstico de TDAH precisa compreender três etapas diferentes. Num primeiro momento, há as entrevistas com os pais e, num segundo momento, acontece a avaliação da criança. Posterior a isso, há ainda o contato com a escola. Percebe-se que a psicóloga desenvolve seu trabalho na mesma abordagem de Cypel (2000), o qual chama atenção para a maneira como ocorre o processo de avaliação diagnóstica de TDAH. Inicia-se com a coleta de dados com os pais, com a criança e com o professor. O referido autor alerta para a necessidade de uma avaliação multidisciplinar (neurológica infantil, psicológica e psicopedagógica).

possui características, sinais e/ou sintoma de hiperatividade. Para saber quais são esses sintomas, confira Rohde e Benczik (1999).

Para afirmar que uma criança possui TDAH, ela precisa apresentar minimamente em dois ambientes diferentes (casa e escola) o mesmo comportamento, por um tempo de seis meses, pois é raro o indivíduo apresentar os mesmos comportamentos em todos os ambientes em que vive ou no mesmo ambiente em todos os momentos. Além disso, para um diagnóstico seguro, deve-se atentar para a intensidade e a persistência dos sintomas em crianças a partir dos 12 anos⁶.

Para se pensar no diagnóstico de TDAH, é necessária a presença de sintomas em pelo menos dois ambientes diferentes. Por exemplo, em crianças e adolescentes na escola e em casa. Assim, diminuímos a chance de considerar que uma criança que apresente desatenção e hiperatividade apenas na escola devido à inadequação dos métodos de ensino, ou que apresente tais sintomas apenas em casa devido a dificuldades no relacionamento familiar, seja erradamente diagnosticada como portadora de TDAH (ROHDE; BENCZIK, 1999, p. 42).

A segunda questão feita à mesma psicóloga entrevistada foi: “Quais as recomendações sugeridas para a família e para a escola lidar com crianças com TDAH?” A resposta dela foi: *“A orientação à família e à escola, na adaptação das crianças com TDAH, foi que eles busquem informações para melhor acolher estas crianças, que acabam, de alguma forma, sofrendo com os sintomas. A terapia cognitiva comportamental é uma terapia objetiva, prática e que foca no problema, ajudando na compreensão do desajuste de comportamento e, muitas vezes, na colocação de limites, a colocar um “freio”, traçando metas terapêuticas e trabalhando neste sentido. Não se esquecendo de agradecer e elogiar a criança quando realiza alguma atividade com sucesso. Ex.: se organizar, colocar prioridades, treinar memorização, relaxamento, uso de agenda, caderno. O apoio familiar é a base mais sólida para otimização do tratamento de TDAH, pois envolve afeto e dedicação. Não deixo de destacar que a parceria família e escola torna os resultados mais significativos”*.

Muitas crianças que apresentam todos os sintomas de TDAH em casa, na escola e outros ambientes, quando estão na presença dos especialistas no consultório, tornam-se inibidas e não demonstram ter os sintomas, é neste contexto que a família e a escola precisam firmar parceria, pois são elas que observarão todo o comportamento da criança para repassar ao profissional as devidas informações para efetivar um diagnóstico adequado. Sempre lembrando que família e escola são colaboradoras neste processo, pois “o diagnóstico só deve ser realizado por um profissional de saúde mental, seja ele médico ou psicólogo” (ROHDE; BENCZIK, 1999, p. 50).

As sugestões apresentadas pela psicóloga entrevistada apontam na mesma direção de Barkley (2002), que preconiza que a orientação aos pais visa a facilitar o convívio familiar, ajudar a entender o comportamento do portador de TDAH e ensinar técnicas para manejo dos sintomas e prevenção de futuros problemas. A orientação escolar visa a facilitar o convívio de crianças com TDAH com colegas e evitar o desinteresse pela escola e pelos estudos, fato comum em portadores de TDAH.

Vale lembrar que as crianças com TDAH exigem, em sala de aula, maior atenção do educador. Para tanto, deve-se promover ações pedagógicas voltadas para as necessidades especiais que elas apresentam, sem perder de vista a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção, os educadores são responsáveis por fornecer informações adequadas sobre o TDAH; avaliar e monitorar periodicamente

⁶O DSM IV sugeria a presença dos sintomas em crianças com sete anos e o DSM V preconiza a presença de sintomas em crianças com 12 anos (DSM-V. 2014. Disponível em: <<http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.)

o nível de conhecimentos da família sobre o transtorno; orientar a família em relação ao problema, atualizando constantemente as orientações de acordo com o nível de desenvolvimento do paciente; estar disponível para responder a perguntas e esclarecer dúvidas; auxiliar a família a estabelecer objetivos adequados passíveis de serem alcançados para melhorar o comportamento do paciente na vida diária; proporcionar contato com outras famílias que também possuem membros portadores; e realizar monitoração e acompanhamento constantes, incluindo dados obtidos dos pais, dos outros educadores e da própria criança.

Considerações finais

As reflexões aqui expostas nasceram do intuito de compreender o processo de identificação e diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas crianças. A questão que motivou a pesquisa foi a de entender como se dá esse processo. Por meio das leituras feitas ao longo da pesquisa, como também da entrevista realizada na pesquisa de campo, conclui-se que a criança hiperativa precisa de uma atenção especial não só na sala de aula, mas também em casa. E para afirmar que uma criança possui TDAH é preciso realizar uma avaliação multidisciplinar e, como tal, somente profissionais especializados podem realizar o diagnóstico, tendo a família e a escola como fiéis colaboradoras no fornecimento das informações necessárias.

Neste sentido, o profissional psicólogo, de posse de todas as informações do paciente com TDAH, pode promover momentos de orientação para família e escola, a fim de melhor prepará-los para contornar e melhorar o problema, pois somente com uma forte parceria entre escola, família e psicólogo as crianças com TDAH poderão superar suas limitações e conviver no complexo mundo socioescolar com dignidade.

Referências

ABDA - Associação Brasileira de Déficit de Atenção. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BARKLEY, Russel A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH):** guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CYPEL, Saul. **A criança com déficit de atenção e hiperatividade:** atualização para pais, professores e profissionais da saúde. São Paulo: Lemos, 2000.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade:** como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. **Limites:** três dimensões educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HÜBNER, M. M. Contingência e regras familiares que minimizam problemas de estudo: a família pró-saber. In: KERBAUY, R. R.; WIELENSKA, R. C. (Orgs.) **Sobre Comportamento e Cognição**: psicologia comportamental e cognitiva da reflexão teórica à diversidade na aplicação. Santo André: Arbytes, 1999.

MARINOTTI, M. Criança com problemas escolares. In: **Estudos de caso em psicologia comportamental infantil**. São Paulo: Papyrus, 2000.

KAPLAN, Harold I. **Compêndio de Psiquiatria**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARINHO, M. L. Subsídios ao terapeuta para análise e tratamento de problemas de comportamento em crianças: quebrando mitos. In: MARINHO; M. L.; CABALLO, V. E. (Orgs.) **Psicologia clínica e da saúde**. Londrina: Editora UEL, 2001. (p. 3-31).

MATTOS, P. **No mundo da Lua**: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescente e adulta. São Paulo: Lemos Editorial, 2001.

ROHDE, Luis Augusto; BENCZIK, Edyleine B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade**: O que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TOPCZEWSKI, Abram. **Hiperatividade**: como lidar? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Attention deficit hyperactivity disorder

Patrícia Pereira Nones¹

Ana Clarisse Alencar Barbosa¹

Resumo: Para compreender a origem das manifestações do TDAH é preciso encontrar a modalidade na qual foram se configurando as matrizes dimensionais que posicionam o sujeito no mundo. Quer dizer, cada criança estrutura uma maneira singular de sentir, de pensar, de mover-se e, de acordo com isso, é que presta atenção ou não, concentra-se ou não, pode organizar-se no espaço temporalmente ou não. Prestar atenção a certos mecanismos nos primeiros vínculos do bebê com sua mãe e na forma como foram construídas as modalidades vinculadas facilitará compreender as futuras manifestações na criança que possam vir a preocupar seus pais e professores. Em consequência, é muito importante prestar atenção precoce a qualquer preocupação, já que uma das características do TDAH é uma manifestação precoce de sintomas, especialmente antes dos sete anos, quer dizer, na etapa pré-escolar, sobretudo no tipo hiperativo ou combinando, enquanto naquele em que prevalece a desatenção a observação dá-se um pouco mais tarde, mas ainda na fase infantil. A criança hiperativa se caracteriza por uma exagerada expressividade das emoções envolta em uma clara ambivalência que rege quase todas as suas reações: acessos de raiva que, repentinamente, transformam-se em carícias; atos de indisciplina seguidos de um arrependimento quase imediato. Demonstra falta de inibição de seus impulsos, assim como uma contínua necessidade de mudanças e movimentos que se refletem em suas palavras e gestos apressados e entrecortados. Na realidade, não apresenta especificamente uma atividade corporal cotidiana maior que a de outras crianças, e sim grandes dificuldades para controlar seu nível de atividade, as quais ficam evidentes particularmente cada vez que se exige dela que permaneça sentada e quieta em uma mesa para realizar uma tarefa escolar abstrata, entender uma explicação ou comer corretamente. Por isso é muito importante que, diante de qualquer dúvida, seja consultado o psicopedagogo ou o pediatra.

Palavras-chave: Hiperatividade. Criança. Transtorno.

Abstract: To understand the origin of the symptoms of ADHD, you need to find the mode in which they are setting the dimensional matrices that position the subject in the world. I mean, every child structure a unique way of feeling, thinking, moving and, accordingly, is watching or not, concentrated or not, can be organized in space temporally or not. Pay attention to certain mechanisms in the first baby bonds with his mother and in the way related arrangements were built facilitate understanding future manifestations in children that may worry their parents and teachers. It is therefore very important to pay early attention to any concern, since one of ADHD characteristics is an early manifestation of symptoms, especially before the age of seven, that in the pre-school stage, especially the hyperactive type or combining, while that in prevailing inattention observation gives a little later, but still in the infant stage. The hyperactive child is characterized by an exaggerated expression of emotions wrapped in a clear ambivalence that governs almost all their reactions: tantrums that suddenly turn into caresses; acts of indiscipline followed an almost immediate regret. It shows lack of inhibition of their impulses as well as a continuing need for changes and movements that are reflected in his words and gestures rushed and choppy. In fact, not specifically features a daily body activity greater than that of other children, but great difficulties to control their level of activity, which are evident particularly each time it requires her to remain seated and quiet at a table to hold an abstract homework, understand an explanation or eat properly. It is therefore very important that, before any doubt, a psychopedagogue or pediatrician must be consulted.

Keywords: Hyperactivity. Child. Disorder.

Introdução

Há tempos vem-se estudando as possíveis causas de falta de atenção e concentração.

¹Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470 - Km 71. nº 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

Desde o ano de 1902, percebe-se que esta falta pode estar ligada a fatores orgânicos ou ambientais. Hoje, este transtorno é conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Alguns hábitos da família, como o uso de álcool, fumo ou outras drogas, assim como a educação sem limites ou muito liberal, ou até mesmo lesões cerebrais, podem ocasionar tal distúrbio. O início da observação do transtorno dá-se por volta dos cinco anos de idade e tende a diminuir na idade dos 12 aos 20 anos.

O diagnóstico deve ser feito por uma equipe com a participação do pedagogo, psiquiatra, psicólogo, neurologista e o psicopedagogo. O psicopedagogo, tanto no diagnóstico como no tratamento, é de grande importância, pois é ele que ajudará o portador a organizar e a entender os sintomas.

No decorrer deste trabalho aparecerão siglas como:

TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

DA: Déficit de Atenção.

DDA: Distúrbio de Déficit de Atenção.

Não se trata apenas de um texto sobre hiperatividade, mas uma preocupação de encontrar formas para compreender e ajudar as crianças. Pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras, neurologistas, pesquisadores e pais que sonham em encontrar uma fórmula que possa eliminar ou minimizar o problema que este transtorno acarreta.

A falta de informações das pessoas perante este processo de atenção e concentração de algumas pessoas pode levar muita destas a se considerarem ignorantes, gerando baixa autoestima em seu desenvolvimento metacognitivo.

Todas as intervenções, desde as neurológicas até as pedagógicas, são importantes, mas o olhar de uma equipe multidisciplinar é essencial para que o tratamento seja completo e qualificado, pois a visão destes profissionais possibilita a intervenção tanto no diagnóstico como nas estratégias de aprendizagem.

Histórico do déficit de atenção

O termo déficit de atenção vem sendo muito questionado atualmente, seja pelo avanço de seus sintomas ou por apresentar características semelhantes a outras patologias. “Anteriormente, outros termos eram utilizados, tais como lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, síndrome hipercinética, hiperatividade etc.” (SUKIENNIK, 1996, p. 255).

Sendo uma patologia similar a outras, ao longo do tempo foram atribuindo estudos para encontrar uma melhor forma de diagnosticar e tratar os pacientes com déficit de atenção. Com a hipótese de que a hiperatividade poderia estar associada a algum fator orgânico devido às manifestações da epidemia, levou a um diagnóstico com o nome de lesão cerebral. O conceito ainda não estava pronto, foi mudando, passando a ser chamado lesão cerebral mínima. Como o termo não fora confirmado, passou-se então à disfunção cerebral mínima.

O problema não estava no nome deste déficit, mas em um diagnóstico central que pudessem indicar de imediato os sintomas, que diferenciasses de outras doenças.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por um alcance inapropriadamente fraco da atenção, em termos evolutivos ou aspectos de hiperatividade e impulsividade ou ambas, inapropriados à idade (KAPLAN, 1997, p. 989).

A falta de subsídios para atenção e concentração leva-nos a pensar que a criança pode até ter alguma deficiência, não só de Déficit de Atenção (DA), mas uma patologia mais grave. Kaplan (1997, p. 989) vem nos reforçar o surgimento do termo DA, quando nos faz uma identificação igual à de Almeida, acrescentando que, no início do século XX, as crianças eram

separadas das outras crianças por serem impulsivas, desinibidas, hiperativas, sendo que muitas destas tinham lesões neurológicas causadas por encefalite.

Diante de várias hipóteses, Kaplan (1997) apresenta o transtorno com “base genética”, quando afirma que sua teoria foi amparada, inicialmente, pela observação dos medicamentos estimulantes que ajudavam a produzir uma atenção e melhoravam a capacidade da criança para concentrar-se em determinada tarefa.

Mesmo assim, nenhum fator isolado atualmente é causador deste transtorno, o que se pode perceber são fatores ambientais, como também aspectos clínicos previsíveis provavelmente associados ao DA.

Em 1980, a Associação de Psiquiatria propôs a substituição dos termos (DCM) e Hiperatividade pelo termo Síndrome do Déficit (SDA) e, mais recentemente, em 1994, propôs o termo Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Entretanto, diversos países europeus continuam a utilizar o termo Disfunção Cerebral Mínima ou Hiperatividade. Uma exceção é a França, que utiliza o termo síndrome Hipercinética para se referir ao mesmo quadro clínico (BRAGA, 1998, p. 20).

Por isso, encontram-se trabalhos com nomes diferentes, mas que se referem ao mesmo tema, como, por exemplo:

- Disfunção Cerebral Mínima;
- Distúrbio do Déficit de Atenção;
- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade;
- Síndrome Hipercinética ou Transtorno Hipercinético (Cid-10);
- Síndrome de Criança Hiperativa e Instabilidade Psicomotora da Criança.

Causas do déficit de atenção

O déficit de atenção é um distúrbio do comportamento que aparece mais na idade pré-escolar, em que são realizadas as primeiras cobranças no sentido de atenção e concentração das crianças. De acordo com Coll, Palácio e Marchesi (1995, p. 160), “inicialmente, foi definido como um distúrbio neurológico, vinculado a uma lesão cerebral”.

A lesão cerebral pode ser causada pelo fato de a mãe fumar na gravidez, a demora ou a falta de tratamento na hora do parto. Há casos que são de ordem genética, pois pais e irmãos também sofrem deste transtorno. O ambiente no qual a criança está inserida também pode exercer algumas influências no comportamento do indivíduo. Quem examina uma criança com TDAH frequentemente reconhece a existência do mesmo transtorno, ou pelo menos alguns dos sintomas dele, no pai ou na mãe.

Partindo da discussão das áreas correspondentes ao cérebro, percebe-se que nos casos de DA as crianças sofrem com a falta de dopamina, bem como uma redução do fluxo sanguíneo nos lobos frontais.

O déficit da função executiva de crianças TDAH é causado por hipofrontalidade funcional que, por sua vez, é causada ou por mudanças bioquímicas nos lobos pré-frontais e é detectável como fluxo sanguíneo frontal reduzido. Do ponto de vista bioquímico, a causa estaria nos níveis baixos de dopamina que o tratamento com Ritalin inverte, pelo menos parcialmente (PENNINGTON, 1997, p. 98).

A criança encontra dificuldade de concentrar-se por falta de interesse ou porque a meto-

dologia usada não está adequada às suas capacidades, como também pela falta de limites, tanto em casa como na escola. Algumas drogas, como Teofilina, Fenobarbital, entre outras drogas anticonvulsivantes, podem aflorar o déficit de atenção.

A falta de um suporte relativo ao DA, como também as inúmeras patologias que acompanham este distúrbio, levam à conclusão de que não existe causa única, mas fatores psicossociais e biológicos interados ao DA. Portanto, o DA deve ser compreendido como o resultado final de uma predisposição hereditária e sua associação com outros fatores surgindo após o nascimento.

Fatores que contribuem na gênese da hiperatividade

Este capítulo evidenciará alguns fatores relacionados à Hiperatividade. Segundo Braga (1998, p. 33), estudam-se possíveis alterações no gene transportador da dopamina, para se justificar a hiperatividade. Contudo, não se tem até o momento a localização nos genes e o modo de transição. Sabe-se, porém, que poderá ser hereditária devido ao estudo da adoção de gêmeos idênticos, criados por famílias distintas, em que se atestou uma predisposição à hiperatividade. Além disto, ainda temos:

- Traumas durante o parto: histórias de traumas durante o parto: “pressão da caixa craniana sobre o cérebro durante o parto com ruptura de vasos”, de acordo com Braga (1998, p. 34), como também o excesso de sedativos e anestesia na hora do parto podem desenvolver a hiperatividade.
- Problemas intrauterinos: patologias como: “eclampsia, diabetes e distúrbios renais, bem como algumas substâncias tóxicas (álcool, drogas, tabaco e certos medicamentos)” (BRAGA, 1994, p. 34), se forem ingeridas pela mãe durante a gestação, podem ocasionar hiperatividade na criança.
- Exposição a campos eletromagnéticos: essas exposições ainda não estão comprovadas, necessitam de mais estudos. Os campos eletromagnéticos são formados por aparelhos eletrônicos (TV, forno de micro-ondas, computadores, telefone celular etc.).

Além dos fatores citados, ainda temos as características neuropsicológicas, que afetam a organização do processamento de informação na modalidade visual, auditiva, motora e perceptivo-motora.

Tipos de Transtorno de Déficit de Atenção

Com relação aos tipos de Transtorno de Déficit de Atenção, são apontados três tipos diferentes, de acordo com as principais características associadas. De acordo com o conteúdo disponível no *site* Mapa da mente, são eles:

- Predominantemente desatento: com múltiplos sintomas de desatenção e raros ou talvez nenhum sintoma de hiperatividade e impulsividade.
- Predominantemente hiperativo/impulsivo: apresenta múltiplos sintomas de hiperatividade e impulsividade, com raros ou talvez nenhum sintoma de desatenção.
- Predominantemente combinado: observam-se diversos sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade.

Os critérios de desatenção, impulsividade e hiperatividade estão descritos a seguir:

Desatenção:

- dificuldades em prestar atenção a detalhes ou errar por descuidos em atividades escolares e profissionais;
- não conseguem prestar suficiente atenção aos detalhes;
- parecem não escutar quando se lhes dirige a palavra;
- dificuldades em organizar tarefas e atividades;
- são facilmente distraídos por estímulos alheios;
- perdem materiais e esquecem as coisas com facilidade.

Impulsividade:

- frequentemente dão respostas precipitadas antes das perguntas terem sido concluídas;
- apresentam constante dificuldade em esperar sua vez;
- frequentemente interrompem ou se metem em assuntos de outros.

Hiperatividade:

- agitar as mãos, os pés ou mexer na cadeira;
- correr ou escalar em demasia em situações nas quais isto é inapropriado;
- falar em demasia;
- dificuldades em brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer;
- estar frequentemente “a mil” ou muitas vezes agir como se estivesse “a todo vapor”.

Essas condições podem atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem, mas vale lembrar que o estímulo é que controla o sujeito, segundo Wallon (apud GALVÃO, 1996). Assim, o ambiente escolar dependerá das relações humanas, dos objetos físicos e do objeto do conhecimento.

Patologias semelhantes à hiperatividade

No momento atual, fica difícil distinguir os comportamentos normais e anormais, pois na concepção de cada indivíduo uma patologia pode ser simplesmente uma diferença social. Falar do que pode ser normal poderá ser um discurso que não terá fim em seus conceitos. Além do que, nem tudo que se vê parece ser normal o é, e nem tudo que é anormal vai muito além das possibilidades humanas. “O problema da normalidade é colocado em relação ao problema da saúde e da doença” (AJURIAGUERRA, 1980, p. 135).

Em nosso contexto atual, a normalidade está vinculada a alguma deficiência ou doença, ao estado de saúde. Sabe-se, porém, que é comum pessoa dita “normal” tomar atitudes incoerentes com a sua personalidade. Sendo assim, a anormalidade é um fator patológico que está ligado a alguns sintomas de ordem social, emocional e física, em que se pode encontrar o distúrbio de DA embutido em alguns sintomas. Sintomas estes que são simplesmente ligados ao TDA.

As semelhanças dificultam o diagnóstico de DA que não seja acompanhado por outra síndrome. Portanto, casos como dislexia podem estar mascarados atrás do DA. Muitas crianças que às vezes são diagnosticadas como disléxicos podem ser portadoras de TDAH.

Cada criança passa por descobertas, frustrações, que muitas vezes necessitam da sua desorganização estrutural. Não que essas venham a desenvolver uma patologia, mas simplesmente reorganizar-se e afirmar-se como pessoa. Para Wallon (apud GALVÃO, 1996, p. 41), “a

passagem de um a outro estágio não é simples ampliação, mas uma reformulação”. A passagem de um estágio para outro pode criar na criança uma crise. Por isso, antes de falar de alguns distúrbios, convém analisar os motivos que levaram a tal comportamento.

Algumas das principais patologias que acompanham o TDAH são a depressão, a ansiedade, o distúrbio de conduta, a disfunção da linguagem e atrasos motores.

Estatísticas baseadas em amostras americanas e inglesas a esse respeito estimam que crianças portadoras de Déficit de Atenção apresentam distúrbios de comportamento oposicionista; 45% apresentam desvios de conduta; e cerca de 30% dos sujeitos mostram sinais de ansiedade (SOBRINHO, 1999, p. 74).

Esses distúrbios estão relacionados ao DA, como também à dificuldade de aprendizagem. Sabe-se, porém, que os mais comuns são dificuldades na leitura e na linguagem e nos cálculos matemáticos.

Diagnóstico do Déficit de Atenção

O diagnóstico de hiperatividade ou déficit de atenção é complexo, pois engloba um conjunto de reações e sinais que muitas vezes são confundidos com outras patologias. Geralmente são os professores e a família que procuram fazer os primeiros diagnósticos, sendo que o mais preciso é ser feito por um profissional. Há que se ter cautela no diagnóstico, uma vez que muitos bebês que apresentam temperamento hiperativo não desenvolvem a hiperatividade (BRAGA, 1998).

Antes dos quatro ou cinco anos (idade escolar), é muito difícil fazer o diagnóstico da hiperatividade, pois neste período os sintomas ou comportamento igualam-se ao de uma criança ativa. Assim, o que se pode realizar é a observação dessa criança no maior número possível de situações, tanto na escola como em casa. Ao perceber que as atitudes hiperativas estão presentes em várias situações do dia a dia, pode-se ficar em estado de alerta, pois esta criança pode ser hiperativa. Vale ressaltar que toda essa observação e esse acompanhamento se dão a longo prazo.

Desta forma, o diagnóstico mais importante continua sendo o de uma equipe composta por vários profissionais: psicopedagogo, psicólogo, psiquiatra, fonoaudiólogo, neurologista. O trabalho em equipe é muito importante e proveitoso, permitindo assim que os profissionais estabeleçam limite em suas atuações e, ao mesmo tempo, criam oportunidades de trocas de conhecimentos nas diversas especialidades.

A hiperatividade pode ser de ordem efetiva, física ou social, e somente com a junção das informações desses profissionais é que se poderá formar um diagnóstico. Só conseguimos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente no qual está inserida. Nosso cérebro possui bilhões de neurônios, e cada qual é responsável por um estímulo que provém do meio ambiente ou do próprio organismo. A cada sinal recebido, o cérebro decodifica e interpreta a mensagem.

A partir de sua identificação e, frequentemente, após serem associados a outros estímulos, haverá uma resposta que poderá ser o movimento de um músculo, a emissão de uma frase ou palavra ou o reconhecimento do rosto de alguém ou de uma melodia (SUKIENNIK 1996, p. 248).

Para isso, é necessário que o indivíduo se concentre num conjunto de estímulos, pois, segundo Wallon (apud GALVÃO, 1996, p. 76), “é o estímulo que controla o sujeito”. O sistema nervoso central dispõe de duas modalidades.

Uma, mais duradora, com um ciclo biológico mais lento e que atua de forma inespecífica, possibilitando a vigília e os períodos de sono. A outra de forma menos regular, impondo modificações mais rápidas e passageiras, e nos possibilita a focalização específica de nossa atenção sobre determinadas tarefas: escrever, ouvir uma melodia, prestar atenção à fala de alguém etc. (SUKIENNIK, 1996, p. 248).

Esta última modalidade corresponde especificamente à aprendizagem no campo da atenção e concentração. Localizada no chamado “tronco encefálico”, por onde passam todos os estímulos, indo em direção ao sistema nervoso central, mais precisamente a chamada “formação reticular ativadora, que desempenha papel fundamental na manutenção da atenção e concentração” (SUKIENNIK, 1996, p. 248).

Quando o sistema nervoso não está funcionando direito por lesões ou malformações, a pessoa tem sérias dificuldades de atenção e concentração, lembrando sempre que, quanto mais a pessoa possuir maturidade, mais seu foco de atenção aumenta.

No diagnóstico, não se pode esquecer de que há diferenças entre os indivíduos, tanto culturais como situacionais, ou seja, como esta criança é vista e como ela se situa na sociedade. A criança que é considerada um paciente com dificuldades de atenção e concentração precisa saber qual o seu grupo etário, grau de confiança dos critérios que estão sendo utilizados para seu diagnóstico. Sabemos também que, em alguns casos, as crianças inquietas em seu meio familiar ou escolar, quando estão sozinhas na consulta com um profissional, ficam sossegadas.

Não há nenhum teste ou exame que possa comprovar se a criança é ou não hiperativa, mas podem-se levar em consideração seis itens para a avaliação diagnóstica: anamnese completa; avaliação clínica geral; exame neurológico; avaliação laboratorial e complementar; avaliação psicológica e a avaliação psicoeducacional.

Ferramentas importantes para o diagnóstico

Anamnese completa: é composta por toda a história da criança, desde a sua concepção até o momento. Nesta avaliação deve-se ter cuidado com a idade, o grau de desenvolvimento neurológico da criança e o contexto em que se apresenta. Na anamnese pode-se constatar sinais precoces de temperamento difícil, presença de hiperatividade infantil em outros membros da família, histórias das doenças, medicamentos utilizados. A história da família é muito importante, principalmente quando se constata caso de hiperatividade (BRAGA, 1998).

Avaliação clínica geral: é feita para identificar algumas patologias encontradas nas pessoas com DA, entre elas hipertelorismo, palato arqueado, baixa inserção das orelhas (BRAGA, 1998, p. 53).

Exame neurológico: auxilia no diagnóstico da hiperatividade, ajudando a detectar alguns sinais finos, como equilíbrio estático, equilíbrio dinâmico, coordenação apendicular, persistência motora, sensibilidade, gnose (somatognose) e fala (BRAGA, 1998).

Avaliação laboratorial e complementar: exame laboratorial de DA não existe, mas são feitos exames como EEG, tomografia e ressonância magnética para eliminar a hipótese de outras doenças com sinais hiperativos. Aproximadamente 50% das crianças hiperativas apresentam em EEG anormal (BRAGA, 1998). O exame é feito para saber a frequência de descargas bilateralmente sincrônicas, resultando em breves surtos de ausência. O eletroencefalograma é feito no paciente quando está sonolento ou dormindo. Os resultados anormais, com o desenvolvimento da criança tendem a desaparecer. (KAPLAN, 1997).

Avaliação psicológica: é a avaliação da estrutura emocional e comportamento da crian-

ça: como a criança reage às suas frustrações, fracassos e os métodos utilizados para disciplinar seus comportamentos (BRAGA, 1998).

Avaliação psicoeducacional: considera a avaliação da inteligência (crianças pouco inteligentes e crianças superdotadas podem desenvolver uma reação hiperativa como resultado da frustração pelo seu fracasso escolar ou pela falta de motivação, respectivamente). A criança que não consegue acompanhar o desenvolvimento de sua turma poderá ter reações hiperativas, assim como crianças que estão além do que a escola proporciona (BRAGA, 1998).

O diagnóstico de DA se torna preocupante quando a criança inicia sua vida escolar, pois a partir deste momento terá que usar sua atenção e concentração em um espaço maior. Para isto, é preciso que os pais fiquem atentos e observem a criança em todas as situações, principalmente o histórico de sua vida. Fatos como: hiperativos se mexem muito durante o sono quando bebês. São estabados assim que começam a andar. Às vezes, chegam a apresentar retardo na fala, trocando as letras por um período mais prolongado que o esperado.

Os portadores de DA produzem menos dopamina, um neurotransmissor responsável pelo controle motor e pelo poder de concentração, que atua com maior intensidade nos gânglios frontais do cérebro (GENTILE, 2000, p. 31). Esta carência de dopamina explica o porquê de os hiperativos, principalmente do sexo masculino, terem dificuldades de concentração e esquecimentos, pois se acredita que a dopamina está ligada aos hormônios masculinos e que, com o amadurecimento da criança, os sintomas vão desaparecendo.

Quando o distúrbio é leve, pode ser tratado com orientação e terapia pedagógica e muita paciência, mas quando é grave terá que ser encaminhado ao médico e precisará de medicamento para suprir a falta desse neurotransmissor.

Formas de intervenção no tratamento do Déficit de Atenção

Educação: a melhor forma de começar um tratamento seria conhecer o maior número de informações sobre o TDAH. Uma vez que, quanto mais dados obtivermos sobre este distúrbio, mais poderemos entender e ajudar este e as pessoas envolvidas neste processo. Quanto mais você souber do assunto, mais condição terá para entender e solucionar os problemas, como também repensar a visão que a pessoa tem de si mesma. Hallowell (1999, p. 258) coloca que “o DA tem um impacto social profundo, afetando sua casa e o ambiente de trabalho ou escolar, assim como sua vida íntima”. Outra forma de tratamento é tentar explicar o TDAH a todos ao seu redor. A pessoa com TDAH precisa expressar o que acontece dentro de si, para que todos ao seu redor possam entendê-la e ajudá-la.

Estrutura: o sujeito que se descobre TDAH precisa criar algumas estruturas de organização, já que o portador tem dificuldades em se organizar.

A estrutura está relacionada a listas, lembretes, anotações, cadernos de apontamentos, sistemas de arquivamento, quadros de avisos, cronogramas, recibos, caixa de entrada e saída de correspondência, secretárias eletrônicas, sistemas de computação, desperdutores de mesa e pulso (HALLOWELL, 1999, p. 264).

No momento em que a pessoa com TDAH conseguir o controle externo de sua rotina diária, conseguirá também o controle interno. E isso facilitará a aquisição da sua autoconfiança. Criar um planejamento padrão por escrito e fixá-lo o mais visível possível ajudará na sua estrutura de vida.

Psicoterapia e treinamento: o terapeuta deve cuidar dos problemas neurológicos como também dos problemas emocionais. Hallowell (1999) salienta que: “ele ou ela deve manter-se em sintonia com as questões onipresentes nas terapias: significados ocultos, sinais velados, mo-

tivos dissimulados, lembranças reprimidas e desejos não enunciados” (HALLOWELL, 1999, p. 268).

O terapeuta deve compreender seu paciente, mas nunca deixar o distúrbio tomar conta da situação. Em primeiro lugar, todos são seres humanos e não apenas mais uma pessoa com DA. Todas as formas de terapias devem ser usadas, pois em cada portador uma delas terá um bom funcionamento, uma vez que há pessoas que não conseguem concentrar-se na presença de outras e vice-versa.

Medicação: a medicação em alguns indivíduos pode representar um resultado surpreendente e às vezes pode somente ser uma melhora provisória. Antes de qualquer medicação, deve-se estar certo dos diagnósticos e de quais os sintomas que se encontram acentuados. A partir do momento em que se tem o alvo dos sintomas, pode-se acompanhar o tratamento e perceber as mudanças, depois de iniciar a medicação.

Os sintomas-alvo típicos do DDA devem incluir: fácil distrabilidade; incapacidade de concentração em uma tarefa no trabalho, leitura de um livro, dever de casa ou material de aula; atos ou palavras impulsivos; dificuldade em manter a atenção durante uma conversa; baixa tolerância a frustração; explosões de raiva; variações de humor; dificuldade em organizar-se; adiamento crônico; dificuldade em estabelecer prioridades; tendência a preocupar-se, em vez de agir; um sentimento íntimo de tumulto ou casos; tendência a mudar de um assunto para outro, ou de um projeto para outro (HALLOWELL, 1999, p. 282).

É importante definir qual desses sintomas o portador de DDA está apresentando, pois é necessário que se defina para tornar mais concreto o tratamento. Tanto as crianças como os adultos não aceitam muito a medicação para o TDA, uns porque não admitem ser um portador, outros porque não aceitam a dependência do auxílio da medicação. Todo o processo de tratamento com medicamento é demorado, muitas vezes leva meses, ou até trocar e aumentar a dose. Muitos desses sintomas dependem também da dosagem que é ingerida pelo portador de DDA, como também o intervalo de um medicamento para outro.

O tratamento medicamentoso através de drogas psicoativas é quase sempre indicado nos casos de hiperatividade “verdadeira”, algumas vezes indicado no caso da hiperatividade situacional e, raramente, indicado no caso de reação comportamental hiperativa, a não ser quando esta estiver manifesta há vários anos, tornando-se crônica, ou quando for secundária a algum grave transtorno do humor (BRAGA, 1998, p. 67).

Podem-se levar meses para descobrir a medicação adequada, ou até fazer uma tentativa de usar estimulantes e um antidepressivo ao mesmo tempo. Muitas vezes, os efeitos dos medicamentos dependem também dos espaços entre uma dose e outra. A medicação é um elemento poderoso, mas precisa ser ministrado pelo médico. O paciente precisa aceitar e ficar à vontade com o tratamento, bem como procurar saber tudo sobre o TDA.

Consequência da falta de tratamento

O TDAH é um problema que pode afetar uma pessoa durante muito tempo ou este sujeito poderá conviver com essas dificuldades sem saber que as tem. Assim, para interagir com seu conhecimento, a criança hiperativa passa por dificuldades, pois não consegue controlar seus impulsos e suas atividades motoras, acarretando na pessoa desordem em seus pensamentos e em objetos ao seu redor, bem como na organização de seus materiais tanto escolares como domésticos.

As crianças com transtornos de aprendizagem não utilizam espontaneamente estratégias como o ensaio e a organização verbais, que as capacitaram a desempenhar de forma mais eficaz as tarefas da atenção seletiva (REINECKE; DATTILIO; FREEMAN, 1999, p. 198).

A falta de tratamento para o TDAH pode ocasionar na pessoa uma excessiva atividade motora, impulsiva e uma frustração acima da média. De acordo com Braga (1998), crianças com comportamento hiperativo, quando não adequadamente tratadas, ficam mais propensas a desenvolver distúrbios sociais, emocionais e comportamentais, bem como a ter problemas escolares.

Esses problemas e essas dificuldades tendem a diminuir na adolescência, mas em alguns casos até aumentam. Convém, portanto, ficar alerta, pois a falta de tratamento pode ocasionar consequências como diminuição da autoestima, depressão, ansiedade, distúrbios neuróticos em geral, distúrbios obsessivo-compulsivos, baixa tolerância ao estresse, toxicomania, alcoolismo (BRAGA, 1998).

Alguns casos de delinquência juvenil estão associados à falta de tratamento da criança com TDAH, bem como a importância dada a este distúrbio, devido aos seus sintomas se parecerem com outros distúrbios, pois a hiperatividade pode estar camuflada.

As dificuldades de aprendizagem geradas por alguns distúrbios ou fator secundário ao TDAH podem provocar na criança reações adversas, como comportamentos inadequados e até fobias referentes às atividades que necessitam de atenção, concentração.

A descoberta do TDAH em adultos é muito rara, pois não se espera que pessoas nesta fase da vida venham a fazer esse tipo de tratamento. Todavia, quando se descobre é um grande alívio, pois, afinal, encontrou-se um nome para dar às dificuldades que os atormentava.

Considerações finais

O transtorno de TDAH é um assunto que ainda está em pesquisa e necessita de mais atenção. Todo conhecimento é necessário para o tratamento, como também para o diagnóstico, pois muitos indivíduos são considerados hiperativos por diagnósticos feitos aleatoriamente. Assim, é de grande importância a participação de uma equipe multidisciplinar.

Quanto mais conhecimento do assunto, mais fácil fica o tratamento, uma vez que todo tratamento tem que primeiramente ser aceito pelo sujeito. Por isso, a organização pessoal e profissional e o acompanhamento de alguém que possa ajudar é o passo mais importante para diminuir ou eliminar o TDAH.

O número de tipos de hiperatividade nos leva à conclusão de que, muitas vezes, pode-se se confundir com outros distúrbios, como também estarem associados a outros transtornos. Assim, o diagnóstico poderá ser feito em duas situações diferentes, sendo que deverá ocorrer em mais de uma vez no prazo de seis meses. Estes sintomas diagnosticados podem ser desde a falta de atenção até o excesso de birras ou de impulsividades.

A intervenção deverá ser realizada por uma equipe de profissionais tanto na área da saúde mental como todos os profissionais envolvidos com o sujeito. O psicopedagogo é a ponte para auxiliar na estruturação pessoal e profissional, criando meios para facilitar a relação familiar e a aprendizagem escolar. Um ponto muito importante é levar em conta todos os aspectos relevantes da vida pessoal, desde seu nascimento. Assim, quanto mais cedo for diagnosticada a necessidade, mais efetivo será o tratamento.

Referências

- AJURIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1980.
- ALMEIDA, Osvaldo Pereira; DRATCU, Luiz; LARANJEIRA, Ronaldo. **Manual de Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.
- BRAGA, Ryon. **O comportamento hiperativo na infância**. Curitiba: Consciência, 1998.
- COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GENTILE, Paola. Indisciplinado ou hiperativo? **Nova Escola**. São Paulo, n. 132, p. 30-32, maio 2000.
- HALLOWELL, Edward M.; RATEY, John J. **Tendência à distração: identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção da infância à vida adulta**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- KAPLAN, Harold J. **Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MAPA DA MENTE. Disponível em: <www.mapamente.com.br>. Acesso em: 10 maio 2011.
- PENNINGTON, Bruce F. **Diagnóstico de distúrbio da aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- REINECKE, M. A.; DATTILIO, F. M.; FREEMAN, A. **Terapia Cognitiva com crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SOBRINHO, Francisco de P. N.; CUNHA, Ana B. **Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: prática e reflexões**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.
- SUKIENNIK, Paulo Berél. **O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O SABER ACADÊMICO E EDUCACIONAL DE MATRIZ SOCIOLOGICA NA INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL

Academic and educational knowledge of Sociological matrix on initiation to basketball

Edson Machado Sousa¹

Resumo: Este artigo se caracteriza como debate da forma, como o saber acadêmico em suas matrizes formativas, com base principalmente na sociologia, interfere na formação inicial em basquetebol. O autor traz aqui uma síntese de sua dissertação de mestrado desenvolvida junto ao grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS inserido no Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau. O texto evidencia inicialmente a origem e uma breve história de como as ciências humanas contribuem para o desenvolvimento da educação, com ênfase nos paradigmas do consenso e do conflito para debater como as classes sociais estão presentes no contexto esportivo e em particular nos programas de Iniciação Esportiva desenvolvidos junto a grupos de jovens caracterizados como de vulnerabilidade social na cidade de Salvador - BA.

Palavras-chave: Educação. Iniciação ao Basquetebol. Paradigmas do conflito e do consenso.

Abstract: This article is characterized as a debate, as the academic in their formative arrays know, based mainly on sociology, interferes with the initial training in basketball. The author brings here a synthesis of his Master thesis developed by the Philosophy and education research group EDUCOGITANS inserted in the program of graduate/master's degree in education, Regional University of Blumenau. The text highlights initially the origin and a brief history of how the Humanities contribute to the development of education, with emphasis on consensus and conflict paradigms to discuss how social classes are present in the sporting context and in particular in sports initiation programs developed with youth groups characterized as social vulnerability in the city of Salvador-BA.

Keywords: Education. Introduction to basketball. Paradigms of conflict and consensus.

Introdução

Este texto tem o propósito de apontar como o saber acadêmico relacionado à educação pode contribuir para a conscientização de questões referentes às diferentes classes sociais que constituem o contexto civilizatório no qual estamos imersos. Seu campo investigativo trata de como o Basquetebol se caracteriza como agente de inserção social com um grupo de jovens caracterizados como de vulnerabilidade social na cidade de Salvador - BA, considerando a questão das diferentes classes sociais presentes nos contextos desportivos.

A sociologia, nesse ínterim, foi escolhida por se caracterizar como espaço, tempo e conhecimento no qual esse projeto encontra, autores que contribuem efetivamente para o desenvolvimento teórico desse tema. Deles se destacam os autores clássicos da sociologia como: David Emile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920) e Karl Heinrich Marx (1818-1883). Essa escolha se deve ao fato de o esporte, segundo Ferreira, Moreira e Marchi Júnior (2008), ser um tema tratado com pouca ênfase por cientistas sociais brasileiros no que se refere ao debate relativo à questão social da educação física e da iniciação esportiva. Essa realidade se manifesta no Brasil na medida em que são poucos os grupos de pesquisa que tratam dessa questão. Cabe destacar que esse tema também é referente para a filosofia e nesse campo o envolvimento acadêmico é ainda menos significativo, deixando um hiato importante a ser preenchido pelos pesquisadores atrelados à filosofia inserida no debate da sociedade.

Dessa forma, sob a égide da sociologia, este texto aponta como se dão as mudanças

¹ Professor, Graduado em Educação Física, Mestre em Educação e ex-atleta profissional de basquetebol em diferentes equipes brasileiras. E-mail: pabasket12@yahoo.com.br

na sociedade e em linha direta na formação humana, cabendo o debate de como atualmente o paradigma do consenso e do conflito ainda persistem no meio escolar e na iniciação desportiva. Esses dois paradigmas são analisados na perspectiva de como estão presentes na organização das atividades de iniciação ao basquetebol, debatendo em que medida a competitividade e discriminação, ou a valorização de potenciais e o respeito às individualidades estão presentes nessa atividade. Manuel Sérgio (2003) analisa esses dois paradigmas na perspectiva filosófica ao evidenciar que tanto a competitividade e a valorização de potenciais físicos e de desempenho devam ser debatidos junto aos estudantes, assim como aspectos que os prepare e os estimule a exercer atividades esportivas considerando a perspectiva do cuidado, do tratamento da eficiência e capacidade competitiva.

A Sociologia e o saber acadêmico na Sociedade contemporânea

Historicamente a sociologia se organizou originalmente no contexto do Renascimento, na Itália, por volta do século XII e teve seu ápice no século XVI, como um movimento filosófico literário e artístico. Esse movimento é considerado como um ponto referencial da ruptura entre a Idade Média e a Idade Moderna. Essa ruptura ocorreu como momento de transição entre o mundo medieval organizado com base em uma sociedade feudal-agrária e teocrática caracterizada pela invisibilidade das pessoas e o mundo moderno com base em uma sociedade urbana e comercial com valores permeados por posturas de individualismo e laicização com um humanismo que dava visibilidade às pessoas integradas a esses sistemas, mantendo os não inseridos e não incluídos no estado de invisibilidade.

Na tentativa de romper com as tradicionais ideias metafísicas esses movimentos possibilitaram que as pessoas passassem a dialogar com outras ideias um tanto mais imediatistas e materialistas. No contexto dessas novas ideias prevaleceu o conhecimento, Cristina Costa (1997, p. 18) aponta que “[...] no Renascimento a nova sociedade que emerge exige a distinção entre conhecimento especulativo e pragmático”. Assim, o conhecimento se posicionou como na época greco-romana, atuando como agente de organização social como resultado de uma atividade cognitiva, elaborada de forma objetiva e formal que abandonou as atividades humanas com base na contemplação e na fé. Assim, “o renascimento marca uma nova postura do homem ocidental diante da natureza e do conhecimento” (COSTA, 1997, p. 19).

Influenciadas pela superação de condição de invisibilidade, as pessoas com possibilidades sociais de deixar a invisibilidade assumiram postura de individualismo, pois essa era a posição social que se impôs sobre os ideais do coletivismo. Assim, as pessoas livres das amarras do clã passaram a ser autoras dos acontecimentos, ou seja, fundamentalmente agentes da história. Nas palavras de Costa (1997, p. 19) “A vida dos homens passa a ser fruto de suas ações e escolhas e não dos designios da justiça divina”.

Esses aspectos somados a um conjunto grande de fatos que caracterizaram a conjuntura social e política da época contribuíram para descentralizar o poder da Igreja que mergulhou em um processo de transição que perdura até a atualidade. Nesse ínterim, no final do século XVIII, destaca-se a emblemática Revolução Francesa, caracterizada como um marco de mudança radical na sociedade europeia. Esse destaque se deve ao fato dela ter ampliado o alcance da organização social dividida em classes referenciadas no mercado e na propriedade, frente à redução de poder da aristocracia. Esse movimento, desencadeado pelos burgueses, proprietários rurais e industriais que se rebelaram contra a aristocracia e o regime monárquico, iniciou um processo que prometia estabilidade por meio da consolidação de uma nova ordem social, a qual introduzia novos valores na sociedade com base na trilogia: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, a

qual não conseguiu romper a tradição classista e excludente vigente.

É importante ressaltar que no meio dos pensadores franceses do século XVIII haviam filósofos que pretendiam mudar a organização da sociedade. Conforme Martins (1986) esses filósofos consideravam a sociedade feudal dominante naquela época como altamente injusta, e na busca de novas alternativas organizativas se basearam nas ciências naturais para esclarecer os fenômenos sociais em lugar das explicações, com base em referenciais e explicações de natureza divina e religiosa. Nesse sentido afirma Martins (1986, p. 20) que:

Os iluministas enquanto ideólogos da burguesia, que nessa época se posicionava de forma revolucionária, atacaram com veemência os fundamentos da sociedade feudal, bem como os privilégios da classe dominante, aristocrática e monarquista, amparados nas restrições que impunham aos interesses da burguesia.

Nessa época, final do século XVIII, Saint Simon organiza um local de estudo que visava a organização de um movimento social e econômico que ficou conhecido como Socialismo Utópico. Desse movimento emergiu um autor conhecido como o gerador do que se convencionou chamar positivismo. Trata-se de Auguste Comte, que sistematizou um movimento inicialmente chamado de “física social”, o qual tinha a finalidade de analisar a sociedade e estabelecer rumos para que uma ordem prescritiva viesse a viabilizar uma governabilidade não alcançada desde o movimento revolucionário. Depois esse movimento denominado “física social” veio a ser nominado como sociologia (VIEIRA, 2010).

Desse recorte histórico se tem, segundo Martins (1986), enunciados de problemas que se caracterizam pelo interesse e preocupação de pensadores, que desenvolveram suas posições teóricas com base na matriz gerada por Auguste Comte, sendo essa corrente teórica do pensamento sociológico, denominada como positivismo, que consolidou de forma significativa o contexto civilizatório de matriz eurocêntrica.

Atualmente, com o pensamento de perspectiva moderna de cunho racional, científico e econômico, a modernidade se firmou definitivamente em patamar referenciado na objetividade, na racionalidade e na competitividade. “A Revolução Industrial significou algo mais do que a introdução da máquina a vapor e dos sucessivos aperfeiçoamentos dos métodos produtivos” (MARTINS, 1986, p. 11). Significativamente foi o sucesso da indústria capitalista que assumiu o controle sobre a população urbana, na qual um grupo minoritário e restrito obtinha as máquinas, as propriedades e os instrumentos de trabalho, constituindo dessa forma uma classe social caracterizada como de proprietários e outra classe dependente caracterizada como de trabalhadores. Nesse contexto a classe de trabalhadores deixou de ter domínio sobre os meios de produção, passando a ser controlados, pois já não possuíam posses materiais, restando-lhes apenas a força de trabalho como elemento de valor para trocas, sempre em caráter de perdas e submissão.

Nas palavras de Martins (1986, p. 12) “Cada avanço com relação à consolidação da sociedade capitalista representava a desintegração, o solapamento de costumes e instituições até então existentes e a introdução de novas formas de organizar a vida social” pautada pelo modo de produção capitalista. Foi uma insurreição nas formas como a sociedade medieval se organizava a séculos para uma sociedade moderna pautada no trabalho industrializado e produção massificada.

Com essa mudança na estrutura da sociedade produtiva e com a ampla utilização da máquina a vapor ficou consolidado um processo industrial que superou a atividade artesanal vigente até então. Essa nova organização econômica e social, com toda sorte de processos exploratórios, para atender aos interesses da produção, perdurou até o fim do século XIX, com jornadas de trabalho, que giravam em torno de catorze a dezesseis horas por dia, com ganhos

suficientes apenas para a subsistência, garantiu a prevalência de uma classe sobre as demais. Esse processo, apesar de pequenas mudanças operacionais que continuam em vigor na atualidade, amparada em um ideário ideológico de classes que se mantém no contexto civilizatório no qual estamos socialmente imersos (KEIM, 2011).

Com essa lógica organizativa se agigantaram problemas de ordem urbana e como decorrência se organizaram focos de resistência, contra aquela forma na qual estava organizada a sociedade produtiva por parte dos trabalhadores e das pessoas excluídas, o que segundo Freire (1997) se caracterizam como pessoas cuja humanidade lhes foi roubada e vilipendiada, por isso oprimidas. A resistência deu origem à promoção de ações de destruição de máquinas e oficinas com atos de sabotagem como meio de protesto e enfrentamento.

A Sociologia e o saber acadêmico frente às classes sociais

A sociologia como ciência originou-se com interesse prático, assumindo o papel de pensar as ciências numa visão intelectual para problematizar a ordem social, destacando a importância da família, da autoridade e a da hierarquia para compreender e organizar o modo de produção e comercialização no qual se pautou a sociedade como a temos na contemporaneidade. Para Martins (1986, p. 31) “Na concepção de um dos seus fundadores, Comte, a sociologia deveria orientar-se no sentido de conhecer e estabelecer aquilo que ele denominava *leis imutáveis* da vida social [...]”. Esse pensamento sociológico paulatinamente fundamentou essa área do conhecimento e serviu de base para os autores citados no decorrer deste texto, ou seja, David Emile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920) e Karl Heinrich Marx (1818-1883), os quais influenciaram e ainda influenciam grandemente os saberes e as posturas organizativas da academia e de seus saberes.

Destes autores salientamos a sociologia de Durkheim, pela abrangência de sua obra, no que foi denominada como sociologia do consenso, se preocupava em organizar a sociedade nos moldes industriais. Com essa posição ele evidenciava a questão de que a coesão social e o consenso seriam aspectos fundamentais para que os indivíduos pudessem viver na sociedade. Ou seja, essa posição se caracteriza como uma visão funcionalista, com um olhar próprio à forma como se observa e analisa um organismo vivo, que apresenta um funcionamento adequado com base em regras, leis e normas.

Essa visão amparada em atributos, na maioria exteriores ao indivíduo, foi imposta nesse sistema como algo a ser obedecido e incorporado por todos, devendo ser desenvolvida desde a fase infantil para que fosse garantida a manutenção do estabelecido. Assim, por meio da educação, a criança deveria apreender e transmitir o legado das gerações passadas a elas, quando adultas, deveriam passar para as próximas gerações esses conhecimentos e comportamentos. Essa função foi delegada à sociedade de tal forma que “o indivíduo aprendesse a seguir normas e regras de ações que lhe são exteriores, ou seja, não foram criadas por ele e são coercitivas [...]” (TOMAZI, 1993, p. 19). Essa abordagem perdura no contexto educativo escolarizado, inerente ao contexto civilizatório no qual vivemos.

Nessa direção de uma sociologia amparada em Comte, Emile Durkheim enalteceu instituições, como por exemplo, a igreja, o exército e a família pelo fato de servirem como mecanismo socializador das pessoas, fazendo com que elas internalizem as leis estabelecidas, para que todos vivam em harmonia na sociedade, entendendo-se harmonia a sujeição e submissão ao estabelecido pelas classes detentoras do poder. Esse processo se caracterizou pelo caráter restritivo das ações e pelo disciplinamento daqueles que ultrapassam os muros sociais, fazendo recair sobre esses sanções e punições ditadas pelos mesmos detentores do poder vigente. Nessa perspectiva, Durkheim considera que a educação tem o propósito de controle, manutenção e do-

mínio da sociedade. Essa matriz, segundo Tomazi (1993, p. 19), conduziu a sociedade a seguir “as ideias de Durkheim [...] como um método para a sociologia”, o que engessou e restringiu as concepções de liberdade, autonomia e emancipação humana.

No contexto da organização da sociologia como agente normatizador do contexto civilizatório eurocêntrico, trazemos Max Weber, para quem a sociedade não seria algo exterior e superior aos indivíduos, e por isso, deveria ser compreendida a partir do conjunto de ações individuais de forma recíproca e referidamente de tal forma que a organização da sociedade e, em especial, a educação se apresentasse como processo que se desenvolvesse, conforme a opção e as decisões de vida de cada pessoa. Essa posição para ser identificada depende da análise para a compreensão do entendimento que cada pessoa tem das subjetividades que orientam suas ações, individuais com repercussões sociais. Na tentativa de compreender o que vem a ser uma ação social, Weber aponta como qualquer ato que o indivíduo faz, orientando-se pela ação de outros.

De acordo com Tomazi (1993), quando acontece algum tipo de relação significativa com várias ações sociais com sentido Weber dirá que ocorreram relações sociais. Assim, para um evento se caracterizar como ação social é necessário que o indivíduo estabeleça algum tipo de comunicação, partindo de suas ações com os demais.

Pelo contrário, as normas e regras sociais são resultado do conjunto de ações individuais, sendo que os agentes escolhem, o tempo todo, diferentes formas de condutas. As ideias coletivas, como o Estado, o mercado econômico, as religiões só existem porque muitos indivíduos orientam reciprocamente suas ações num determinado sentido. Estabelecem, dessa forma, relações sociais que têm de ser mantidas continuamente pelas ações individuais (TOMAZI, 1993, p. 21-22).

Na busca de compreensão do que vem a ser ação social, com base na perspectiva da sociologia que permeia os saberes acadêmicos de vasta corrente de estudiosos, trazemos Karl Marx como o terceiro autor destacado como referencial de sociologia nesse debate, para quem a sociedade é uma dinâmica organizada em extratos sociais que devem ser superados para que a sociedade se apresente como algo igualitário. Nesse contexto as interações sociais, e em especial a educação, devem ter um papel relevante como vivência da dialética, com base no materialismo histórico. Para Marx não é possível compreender a dicotomia indivíduo e sociedade sem levar em consideração sua condição material, que é base das relações (TOMAZI, 1993).

[...] Para ele, as condições materiais de toda sociedade condicionam as demais relações sociais. Em outras palavras, para viver, os homens têm de, inicialmente, transformar a natureza, ou seja, comer, construir abrigos, utensílios, etc., sem o que não poderiam existir como seres vivos. Por isso, o estudo de qualquer sociedade deveria partir justamente das relações sociais que os homens estabelecem entre si para utilizar os meios de produção e transformar a natureza. Essas relações sociais de produção são a base que condiciona todo o resto da sociedade (TOMAZI, 1993, p. 22).

Essa breve reflexão aponta que a sociologia de Durkheim é de cunho positivista, a de Max Weber é compreensiva e a de Karl Marx se caracteriza como sendo revolucionária sendo importante destacar que eles se apresentam como importantes referenciais do que vem a ser a dinâmica da sociedade contemporânea e, em especial, debatem e se referem à dinâmica educativa, como elemento importante e relevante para a organização do fazer humano em relação.

O Saber acadêmico e a educação com matriz na sociologia frente às classes sociais

Os três autores destacados até aqui têm a sociedade como objeto de investigação, entretanto com diferentes visões de abordagens dos processos que a constitui. No contexto da Educação o paradigma de Durkheim é positivista-funcionalista fundamentado no princípio da integração social, coesão e equilíbrio. Para ele o foco da sociologia atua como elemento fundamental para orientar a dinâmica educativa na medida que ela se concentra no fato social, tendo o método como resposta, numa perspectiva objetiva. Nessa perspectiva defende a posição largamente difundida, mas fundamentalmente questionada de que a ação e os procedimentos dos educadores e dos pesquisadores se pautam no pressuposto da neutralidade, e não interferência pessoal, enquanto desenvolve o ato educativo e analisa de forma macrossocial a sociedade e as instituições que a compõem. Paulo Freire é um marco no combate a essa posição que sustenta a dominação e o processo tirano de divisão de classes sociais.

O paradigma de Max Weber aplicado à educação tem a predominância da perspectiva compreensiva, a qual também se fundamenta no princípio da coesão social, mas Weber é subjetivista, pois afirma que a sociedade nasce do indivíduo e de suas emoções subjetivas.

O paradigma de Karl Max contribui para a compreensão da educação apontando que a organização da sociedade, e, portanto, da educação, parte do materialismo dialético e histórico e se fundamenta no princípio da contradição, do conflito e da transformação. Seu objeto são as classes sociais, sob uma visão dialético-materialista objetiva, por meio da qual analisa o contexto macro, constituído pelas classes sociais, bem como o modo de reprodução capitalista.

Com essa abordagem preliminar, no contexto da educação, a Sociologia constitui-se, nas palavras de Cândido Alberto Gomes (1995), uma dinâmica que se referenda na existência de dois movimentos que se organizaram em seu contexto histórico, os quais são denominados como otimismo pedagógico e pessimismo pedagógico, sendo que respectivamente essas duas vertentes correspondem a dois paradigmas: o do consenso e o do conflito.

Desses, o primeiro período se fundamenta na perspectiva do estudo durkheimiano com base no paradigma do consenso que tem como marco temporal inicial o período Pós Segunda Grande Guerra (1945) e vai até o fim dos anos sessenta (1960). Atualmente se percebe como ele se manifesta claramente ativo em muitos aspectos da escolarização e na organização desportiva. Paulo Freire (1997) enfrenta essa posição ao destacar que é fundamental desenvolver as ações de emancipação e autonomia humana não pelo consenso, mas pela conscientização, por meio da qual a naturalização é superada pela historicização, o individualismo é superado pelo cooperativismo e a alienação e a consciência romântica e ingênua são superadas pela consciência crítica (KEIM, 2011).

O próximo período tem início nos anos sessenta e vai até início dos anos oitenta, mas se prolonga até a atualidade, tendo como foco o fato de ter tomado o estudo marxista de sociedade como referencial do paradigma do conflito. Os estudos da sociologia da educação com olhar microssocial tem a compreensão das ações sociais de forma tal que dá voz ao indivíduo para conhecer o objeto de estudo educacional e de formação desportiva. Assim, o paradigma do conflito se constitui como processo referenciado nas diferentes classes sociais, mas se complementa com a busca de argumentos que viabilizem a organização social como processo no qual vigora o consenso, ao identificar a sociedade como processo dinâmico e organizado por valores comuns, permeados por diferenças conjunturais e interesses particulares e coletivos. Dessa forma o paradigma do consenso se apresenta como processo complexo, mutante e altamente dinâmico.

Assim, temos que o primeiro período da sociologia da educação foi caracterizado pelo “otimismo pedagógico”, pois acreditava que por meio do acesso à escolarização seria possível resolver a questão da desigualdade social. Nessa fase prevalecia a ideia de que as escolas, os

estudos e a alta escolaridade dos indivíduos, seriam um importante fator de promoção ao indivíduo.

Sucedem que nos anos sessenta (1960), fica evidente o enfraquecimento do otimismo pedagógico conforme a desigualdade social cresce e ficou evidente que o pressuposto dessa vertente sociológica não era capaz de resolver essa questão somente por meio da escolarização e da proposta de organização da sociedade, uma vez que a desigualdade social tinha fundamento no sistema capitalista. Surge então, entre 1960 e 1980 o movimento denominado “pessimismo pedagógico”, o qual se mantém até a atualidade, referendado no paradigma do conflito que se sobrepõe ao paradigma do consenso e evidencia a imposição de uma classe que se coloca como ser de domínio sobre outra.

A organização da educação e da formação esportiva, em particular sob a tutela do paradigma do conflito, defendeu a posição da escolarização atuar como processo gerador, e reproduzidor da desigualdade social, o que de acordo com Gomes (1985, p. 17):

[...] A sociedade passa a ser vista basicamente como um conjunto de grupos em contínuo conflito, onde uns estabelecem dominação sobre os outros. Em vez de consenso espontâneo, obtém-se um consenso imposto. A educação é considerada um instrumento de dominação e de dissimulação do verdadeiro caráter da dominação [...].

Os principais representantes do paradigma do conflito são: Marx, Bourdieu Passeron, Bowles e Gintis, os quais analisam o contexto macro constituído pelas classes sociais e o modo de produção capitalista, com uma visão ampliada de fora para dentro.

O movimento que se segue no contexto do paradigma do conflito e na organização da sociedade amparada na matriz eurocêntrica se caracteriza então como o movimento conhecido como a “abordagem compreensiva, a qual corresponde ao paradigma, também questionável, identificado como de característica interpretativo/hermenêutico, o qual predomina na atualidade, num movimento de trânsito do macro para o micro” (NOGUEIRA, 1995, p. 32).

A Sociologia e as classes sociais na iniciativa ao basquetebol

O esporte, no início do século XX, era algo praticado apenas pelas pessoas da elite, pois a elas não cabia o trabalho braçal, e a necessidade de atividade física para manter a saúde motivou a criação de clubes específicos de tênis e de remo, como meio para que essas pessoas se exercitassem, como destaca Zoboli (2003). O mesmo autor ressalta também o fato da atividade desportiva se configurar no início do século XX como algo inerente e próprio das elites, sendo a indumentária um dos aspectos relevantes dessa atividade.

A participação em eventos esportivos internacionais deixou evidente a necessidade de alterar essa proposta classista, passando a existir espaço para as demais classes sociais praticarem esportes, e em especial esportes de rendimento. É nesse sentido que se tem nas escolas a atividade de iniciação esportiva. Gripa (2011, p.41) aponta que “O termo iniciação esportiva é conhecido mundialmente como um processo cronológico no transcurso do qual um sujeito toma contato com novas experiências regradas sobre uma atividade físico-esportiva”. Partindo dessa premissa se tem de Paes e Balbino (2005, p. 27) que:

A aprendizagem deve ir além do ensino dos fundamentos em suas execuções analíticas, combinadas e aplicadas em situações de jogo, ou seja, deve caminhar na direção do desenvolvimento do ser humano. Para tanto, é preciso dar ao esporte um tratamento pedagógico, com enfoque essencialmente educativo, no qual, o investimento no agente transformador deve ser considerado, a fim de preparar para exercitar com

ousadia e coragem as intervenções necessárias para a formação do ser considerando que no jogo, todos ganham, não pelos resultados de placar, mas pelos significativos aprendizados presentes nas práticas de iniciação do basquetebol.

Esses autores se referem ao basquetebol, mas sua posição cabe para todo o contexto de iniciação esportiva, pois no jogo, estabelecem-se diferentes relações mediadas pelos corpos, pelas regras e pelas diferentes pessoas que integram o grupo em ação, como manifestação das relações próprias da dinâmica estabelecida pelas classes sociais.

O desvelamento das relações de poder, presente no convívio escolar, se manifesta de inúmeras formas e nas atividades desportivas, essa perspectiva se evidencia à medida que o esporte, como postura competitiva, valoriza o desempenho que é determinado pela capacidade de cada pessoa, de reagir diferentemente aos estímulos que recebe, pois cada corpo possui suas particularidades, as quais se caracterizam como elemento de determinado grupo social, o qual deixa marcas culturais no indivíduo como se fosse a sua própria identidade (ZOBOLI, 2003).

Essas marcas, que “em uma sociedade de consumo, onde tudo é plausível de vir a ser mercadoria, não seria o corpo que ficaria longe dessa mercantilização generalizada e sempre crescente” (ZOBOLI, 2003, p. 31). Assim, por meio da educação, o corpo humano, quer seja por ideologia ou pela cultura, é moldado para servir a um grupo da sociedade em uma escala hierárquica. Com isso, a escola se caracteriza como parte da sociedade que molda o pensamento do indivíduo a ela subordinado, além de estar fortemente ligada às forças dominantes da sociedade, assumindo na esfera social o controle de ações que se estabilizam segundo os interesses vigentes. Nas palavras de Zoboli (2003, p. 12) se tem que:

Considera-se o sujeito como fruto de um processo dialético (ao defrontar com perspectiva que contrapõe), dialógica – na concepção Freireana – (ao valorizar as diferenças) e autoeco-organizativo (ao se ver que é considerado como agente em permanente mudança e organização). Para tanto, busca-se compreender o corpo em todas as suas dimensões, ou seja, na riqueza de sua totalidade e complexidade.

Faz-se necessário saber que nenhum atleta se forma por encanto, pois necessita de atenção e instrução, por isso as escolas se caracterizam como espaço privilegiado para que tenham início os primeiros passos de futuros atletas.

Numa referência histórica o governo federal, na década de 1940, por interesse representativo e político, deu maior ênfase à iniciação esportiva no Brasil em modalidades olímpicas, as quais tinham início nos quartéis passando depois para as escolas. Embora não sejam recentes os estudos sobre a iniciação esportiva, foi na década de 1980 que os autores nacionais passaram a se preocupar com o assunto, de tal forma que a iniciação esportiva é considerada como um referencial para envolver a criança nas escolas, no que se refere à aprendizagem de forma específica e sistematizada dos princípios que caracterizam os desportos.

A biografia de atletas bem-sucedidos mostra como essa prática poderia ter contribuído para a formação de potenciais atletas que não conseguiram eclodir no cenário desportivo. Essa observação evidencia a perda potencial de pessoas que deixaram o desporto de lado, pois não tiveram oportunidade de se desenvolver. Cabe assim a necessidade de investigar e debater questões como: Qual a preocupação que predomina no desenvolvimento desportivo durante as atividades de iniciação esportiva escolar? Em que medida a iniciação esportiva escolar em basquetebol (esporte), amparada em referenciais de cooperação e reciprocidade e também de cuidado são apontadas como referenciais mais abrangentes do que a competitividade e os resultados numéricos? Como cooperação, reciprocidade, cuidado e ternura podem se caracterizar como posturas desportivas na formação de emancipação e de autonomia dos futuros atletas?

Qual o significado representativo do esporte como atividade profissional, junto aos estudantes de Iniciação Esportiva de diferentes regiões brasileiras, ao evidenciar as diferenças colocadas pelas imposições postas pelas divisões amparadas nas classes sociais?

Essas questões, no contexto da Iniciação Esportiva Escolar e na formação inicial para o desportismo profissional, devem atentar para que esse processo não se caracterize como agente que traumatize a criança pelas diferenças de classe que se interpõem na ação docente. Essa ação também deve ter atenção especial para minimizar a cobrança de resultados, que evidenciam uma especialização esportiva precoce e alimentam pressões psicológicas dos pais, técnicos e colegas. Para Barbanti e Tricoli (2004, p. 200) a iniciação esportiva em ambiente escolar poderia auxiliar:

Na aprendizagem, pois melhora a concentração, melhora o autocontrole e a autoconfiança, assim com promoção de atitudes saudáveis e positivas, têm sido bastante documentados, por isso é urgente que se promova o esporte, o exercício e a atividade física para que maior número de crianças e adolescentes sejam expostos a essas atividades [...] a necessidade das crianças e dos adolescentes de se engajarem em esportes, exercícios e atividades físicas como um dos pré-requisitos para obter saúde e melhor qualidade de vida já foi reconhecida há muito tempo.

Nessa perspectiva é notória a contribuição da iniciação esportiva escolar para as crianças como ferramenta de formação. Gaya e Torres (2004, p. 57) enfatizam essa posição quando consideram que “o esporte representa um componente cultural de significativa importância na vida de todos os povos, tornando-se, indiscutivelmente, um fenômeno global, justifica-se a relevância de estudos que possam auxiliar na interpretação alargada do esporte enquanto fenômeno social”.

É com esse propósito que esse texto evidencia e questiona a contribuição da Sociologia da Educação à medida que traz os diferentes paradigmas para o debate sobre as ações humanas apontadas como relevantes para a promoção humana de forma a viabilizar a valorização da vida.

Considerações finais

A identificação do desportista tem diferentes abordagens conforme o esporte se considera um processo, que se realiza de forma independente das diferentes realidades econômicas, sociais e políticas das pessoas a ele integradas, enquanto atividade em quadra, mas que sujeitam os desportistas fora da quadra, aos desafios impostos pelo modelo econômico e civilizatório amparado no individualismo e na competição. Esse desafio se confronta com o propósito desse artigo, que é debater o desporto como formação de autonomia e emancipação humanística dos futuros atletas, os quais fora da quadra se veem forçados a lidar com um contexto complexo frente ao ideal proposto pelo esporte de rendimento.

Essa reflexão mostra como é relevante o debate e os estudos referenciados na questão de como as diferenças impostas pelas classes sociais, e em particular pela realidade imposta pelo sistema capitalista vigente, interferem e interagem na formação e postura profissional de atletas caracterizados como de alto rendimento. Essas diferenças, de certa forma, possibilitam que diversas realidades se confrontem podendo mostrar que o esporte de alto rendimento pode ganhar uma representação de realização pessoal e não apenas a procura da imagem de atividade glamorosa que a mídia vende e com a qual muitos jovens sonham.

Dessa forma a iniciação esportiva pode ser agente de promoção educacional e social que vise o bem-estar de toda a coletividade. Essa pode ser uma das vertentes que esse trabalho po-

derá alcançar para servir como estímulo e/ou encorajamento aos que se encontram em condição desfavorável socialmente.

Dessa forma, o esporte é uma ferramenta que contempla a maioria desses elementos, partindo desse princípio, esse artigo tem a finalidade de contribuir para ampliar o sentido da vida que os jovens e adolescentes buscam. A pesquisa norteadora deste texto, no que se refere às crianças, considera que muitas são aquelas que sonham em ser medalhistas olímpicas, o que se caracteriza como uma saudável motivação para a prática esportiva, mas esse processo não pode criar a ilusão de que essa meta será possível para todos que a desejam. Assim, a iniciação aos desportos deve ser uma oportunidade para exercitar os sentimentos de ganho e de perda, de vitória e de derrota, de conseguir ou não alcançar uma meta desejada e sonhada como referencial que conduza para a emancipação da vida.

Referências

BARBANTI, Valdir; TRICOLI, Valmor. A formação do esportista. In: GAYA, Adroaldo; MARQUES, Antônio; TANI, Go (Org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

FERREIRA, A. L. P.; MOREIRA, T. S.; MARCHI JÚNIOR, W. Mapeamento dos grupos de pesquisa da Sociologia do Esporte: apontamentos iniciais sobre a situação desta área no Brasil. In: Anais. 1º Encontro da ALESDE **Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas**. Curitiba, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAYA, Adroaldo; TORRES, Lisiane. O esporte na infância e adolescência: alguns pontos polêmicos. In: GAYA, Adroaldo; MARQUES, Antônio; TANI, Go (Org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GRIPA, Fabiana K. **O cuidado como referencial docente na Iniciação Esportiva**. 2011. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: FURB, Blumenau, SC.

GOMES, Cândido Alberto. Enfoques teóricos em sociologia da educação. In: **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1995.

KEIM, Ernesto Jacob. **Educação da Insurreição**. Jundiaí: Pocco Editorial, 2011.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia**. São Paulo: Nova Cultural Brasiliense, 1986.

NOGUEIRA, Maria A. Tendências atuais da Sociologia da Educação. In: Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. **Leituras & Imagens**. Florianópolis, UDESC, 1995.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. Processo de ensino e aprendizagem

do basquetebol: perspectivas pedagógicas. In: DE Rose Jr., Dante; TRICOLI, Valmor (Org.). **Basquetebol: uma visão integrada entre ciência e prática**. Barueri: Manole, 2005.

SANTOS, Francisco José A. dos. Considerações sobre a “corpolatria”. **Revista Motrivivência**_Florianópolis, n.3, p.53-54, janeiro, 1990.

SÉRGIO, Manuel. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

VIEIRA, Gleison. **Saint-Simon e Educação**. Curitiba: CRV, 2010.

ZOBOLI, Fabio. **Corpo e Poder na Escola**. 2003. 110 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: FURB, Blumenau, SC.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.