

XIII SEMANA PEDAGÓGICA

UNIPAC FEESU

2015

"O Pedagogo no Contexto das Políticas Públicas Locais: Formação e Mercado de Trabalho"

09 a 11 de Novembro 2015

S471a Semana Pedagógica (9 -11 nov.: 2015: Uberlândia, MG)
[Anais da] 13ª Semana Pedagógica: O pedagogo no contexto das políticas públicas locais: formação e mercado de trabalho. Uberlândia, MG, 9 a 11 de novembro de 2015/organizado por: Lúcia Mendes da Silva Gomes; Maurício dos Reis Brasão; Silma do Carmo Nunes. – Uberlândia, MG, UNIPAC/FEESU, 2015.

Disponível em: <http://www.unipacfeesu.com.br>

ISBN 1982-1778

1. Professores - Formação. 2. Políticas públicas. 3. Mercado de trabalho.
I. Gomes, Lúcia Mendes da Silva. II. Brasão, Maurício dos Reis. III. Nunes, Silma do Carmo.. IV. Título.

CDD
370.71

COMISSÃO CIENTÍFICA: Bill Robson Monteiro Lisboa / Cristiane Augusta Mendes Gomes/Henrique Nazareth Souto / Ioná Vieira Guimarães Venturi/Liberace Maria Ramos Ferreira/Lidônia Maria Guimarães/Lucélia Bárbara Moraes Hortêncio / Mauricio dos Reis Brasão/Mirian Gobbi / Nelma Eliza Marques de Araújo /Patrícia Belchior de Oliveira Lacerda /Silma do Carmo Nunes /Simone de Melo Costa e Silva / Terezinha Leziê Rodrigues Gil

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Mauricio dos Reis Brasão – UNIUBE/UNIPAC
mbrasao@edu.uniube.br

Resumo: O presente artigo parte do pressuposto de que não só a presença das tecnologias de informação e comunicação - TICs, mas também o ensinar sobre elas parece-nos essencial nos cursos de formação de pedagogos. Como objetivos verificamos como os formadores de pedagogos utilizam as TICs na prática docente e investigamos na Diretriz Curricular da Pedagogia, no Projeto Pedagógico e nos planos de ensino de duas IES, no triângulo mineiro, como são abordadas as tecnologias. Para tal, partimos da afirmativa de que cabe ao pedagogo, segundo a resolução CNE/CP 1/2006, [...] a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. Os resultados demonstram que a formação para as TICs deva ocorrer, entretanto, a presença, analisada a partir dos documentos e de algumas falas, ainda parece tímida. Como conteúdo, aparecem em algumas disciplinas específicas ou em unidades de outras. Como recurso, alguns deles estão muito presentes. Sabemos que os documentos são indícios, mas não podemos ir muito além, porque temos consciência de que as propostas pedagógicas e o currículo ganham vida na prática docente. É possível perceber que o Curso de Pedagogia passou por recorrentes transformações, porém as DCNs revelam que a crise de identidade do pedagogo ainda se mantém. Sem a pretensão de indicarmos soluções para temática tão complexa, apontamos a formação para e pelas TICs como fundamental à prática pedagógica dos futuros pedagogos e propomos uma reflexão sobre questões ainda pouco exploradas nos estudos sobre formação de pedagogos para as TICs.

Palavras-chave: Formação de Pedagogos, Tecnologias de informação e comunicação, Prática Docente.

Introdução

Não podemos deixar de notar que a tecnologia se difundiu e trouxe o futuro para dentro das casas, das empresas e das escolas. Uma novidade após outra, torna velho o que ontem era lançamento, e isso em curto tempo; em uma velocidade em que o novo deixa o passado para trás.

O fato é que o crescimento acelerado da tecnologia nas últimas décadas tem alterado as nossas vidas. Corroborando esse pensamento, Castells (2009, p. 22) afirma que “as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e ao mesmo tempo sendo moldadas por elas”.

Nas palavras de Lévy (2008, p. 32), “as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento. ” E complementa: “É necessário expor as grandes tendências da evolução técnica contemporânea

para abordar as mutações sociais e culturais que as acompanham”. Assim, segundo o autor, as tecnologias não são próprias do mundo moderno e contemporâneo, elas estão imbricadas no caminhar da humanidade e marcaram cada época de esse viver.

Assim, o que nos moveu para a realização da produção foi: a constatação da pouca utilização de recursos didático-pedagógicos, especialmente as tecnologias digitais de informação e comunicação; a inquietação quanto aos motivos da sua não utilização, considerando a presença massiva das TICs na sociedade - representadas aqui pelo computador e os mais variados softwares e ferramentas como a Internet, celulares, Data show, lousa digital, entre outros aplicados à Educação e seu uso cada vez mais precoce pelas crianças e jovens; e a necessidade de pensar a formação de educadores situados na contemporaneidade, capazes de exercer as suas funções, criando e promovendo condições de aprendizagem.

O critério de seleção do curso de Pedagogia foi porque percebemos que há uma relação recíproca entre ele e as licenciaturas. Além disso, cabe ao pedagogo, segundo a resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno - CNE/CP 1/2006,

atuar no magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, [...] e em atividades docentes que compreendam participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional”, em contextos escolares e não escolares.

Para a formação de pedagogos aptos a exercer essas funções, consideramos que seja importante a atuação dos formadores, pois se sabe que é possível, pela Educação, formar novas gerações capazes de construir e transformar o mundo no qual se inserem. Entretanto, conforme argumenta Libâneo, (1998, p. 7), “[...] não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

Ao escolher o Curso de Pedagogia para cenário de nossa pesquisa, ponderamos que, na formação dos pedagogos contemporâneos, a incorporação das TICs deve fazer parte dos currículos, a fim de dar a essas profissionais condições de aproveitar, de modo autônomo, as possibilidades que elas oferecem. Entendemos que não se trata apenas de implantação de laboratórios de informática conectados à Internet, com softwares e recursos de última geração como a lousa digital, o *Data show* e outros. Mas faz-se necessária uma revisão nos modelos de formação institucionalizados, de modo que os professores passem a ser usuários dessas tecnologias como forma de inovação em suas práticas pedagógicas.

Percurso metodológico

Em um contexto de múltiplos significados e relações, envolvendo as TICs na sociedade atual e a sua apropriação pela escola, optamos por uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho bibliográfica e documental com pesquisa de campo. Esta foi realizada em duas Instituições de Ensino Superior (IES) no Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, Brasil, no Curso de Pedagogia, sendo uma privada (IES A) e a outra pública (IES B). Foram escolhidas por terem tradição e regularidade na oferta do curso de Pedagogia e por apresentarem condições de estudo da problemática analisada.

A pesquisa analisou os dados coletados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - DCNs, no Projeto Pedagógico, nas Matrizes Curriculares e em 96 planos de ensino. Após, aplicamos a entrevista semiestruturada, gravada em áudio, a quinze formadores de pedagogos, sendo cinco da IES B e dez na IES A, que se dispusera a participar. A análise de conteúdo foi realizada de acordo com os pressupostos de Bardin.

Do curso de Pedagogia às DCNs/2005

Historicamente, o Curso de Pedagogia no Brasil pode ser analisado em três fases, segundo Lima (2004, p. 15-34). A primeira, que se iniciou em 1939 e se estendeu até a Lei Nº 5.540/1968, conhecida como “Reforma Universitária”. Nessa fase formavam-se o bacharel e o licenciado, no “esquema 3+1”. O bacharel era um técnico em Educação, e o licenciado dirigia-se para o magistério nas antigas Escolas Normais.

A segunda, principiada a partir da Lei N.º 5.540/1968, em que o estudante do Curso de Pedagogia fazia opção por uma habilitação profissional (Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau), em um determinado momento do curso. Conforme a autora, essas duas fases estavam fundamentadas nos princípios da racionalidade técnica¹ e na concepção de conhecimento a ela subjacente. Nelas, constatava-se uma formação fragmentada e conteudista que valorizava a ideia do técnico em Educação.

A terceira fase, segundo Lima (2004), estende-se desde a promulgação da LDB Nº. 9.394/96 até os dias atuais. Essa lei se apoia em outros paradigmas – da ênfase no conteúdo para a ênfase no desenvolvimento integral do ser humano, responsável pela construção do

¹ Na racionalidade técnica, os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, por meio da aplicação da teoria e da técnica derivada de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 15).

conhecimento, inteirado com o ambiente. Foi concebida e implementada em um momento histórico-social, em que as classes populares passaram a ter maior acesso à escola.

A formação do pedagogo foi sempre marcada por uma declarada crise de identidade, relacionada tanto à formação como à atuação profissional (SILVA, 2003; PIMENTA, 2007; LIBÂNEO, 2008; SCHEIBE, 2007). Essa crise é caracterizada pelas dicotomias no campo da formação do educador: professor *versus* especialista, bacharelado *versus* licenciatura, generalista *versus* especialista, técnico em Educação *versus* professor. Assim, conforme Silva (2003), o pedagogo, inicialmente, de 1939 até a década de 1970, era identificado como um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica. Nos anos de 1980, alterou-se a proposta de formação com a ideia de um pedagogo generalista, considerando tanto a docência quanto a atuação como especialista da Educação. A partir dos anos de 1990, além do impasse entre as discussões suscitadas na década anterior e as novas e prementes necessidades educacionais, o pedagogo tem vivido de forma mais acentuada essa crise de identidade - docente, especialista ou ambos.

Segundo Scheibe (2007), no período de 1999 ao início de 2005, no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia, houve um grande e significativo silêncio por parte dos órgãos públicos. Questões relativas à formação de pedagogos foram abordadas, apenas, de maneira geral nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior e nas normatizações do Curso Normal Superior.

Com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, no Art. 1º, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura,

[...] definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de Educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (CNE/CP nº 1, Art. 1º).

No Art. 4º, as DCNs estabelecem as funções do pedagogo que incluem a docência na educação básica – na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional -, além de funções que, anteriormente, eram exercidas pelos especialistas como a gestão, o planejamento, a execução e a avaliação de projetos e experiências em espaços escolares e não escolares. Eis na íntegra esse artigo:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2005)

Como se pode observar, as DCNs pretenderam pensar o pedagogo de uma forma mais abrangente e integrada, não separando o professor do especialista, entendendo a docência de uma forma mais ampla. Propuseram a criação de um Curso de Pedagogia pautado na docência, defendido pelo movimento dos educadores, representado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Para esse grupo, segundo Scheibe (2007, p. 50):

[...] a proposta apresenta uma concepção de docência em que as funções do professor se estendem para além do magistério, abrangendo igualmente a gestão e a pesquisa como instrumento de produção e difusão do conhecimento. Com tal entendimento, não faz sentido nesta formação manter a histórica dicotomia entre bacharelado e licenciatura.

Esse conceito considera que a identidade profissional do educador, não só a do pedagogo, é a docência, entendida de uma forma que não se restringe ao magistério, porque vai além do espaço da sala de aula, inclui a gestão e a pesquisa, evitando a dicotomia bacharelado e licenciatura. As DCNs para o curso de Pedagogia dispõem no Art. 2º, parágrafo primeiro, que:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnicas raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2005).

Entretanto esse conceito nos parece muito próprio de alguns pesquisadores da área. Nesse sentido, compartilhamos das concepções adotadas por outros especialistas da área, como Libâneo, que entende ser a base da identidade profissional do pedagogo a teoria e a prática em torno de saberes pedagógicos.

Existe uma diferença bem clara entre o trabalho pedagógico de sala de aula e a atuação desse profissional em outras práticas educacionais. Por isso, também, cabe aqui ressaltar em que consistem um Curso de Pedagogia e um Curso de Licenciatura. A Pedagogia aprofunda-se nos estudos pedagógicos, já a Licenciatura forma docentes para os ensinos Fundamental e Médio. Como cita Libâneo (2008, p. 39), “todo trabalho docente é trabalho

pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. ” Dessa forma, podemos inferir que esse autor defende que a atuação do pedagogo e a do professor têm especificidades que uma formação única não conseguiria abarcar.

Ao estabelecer as funções do pedagogo, no Art. 4º, as DCNs orientam a formação do professor e do profissional pedagogo para atuar em outros espaços, ou seja, propõem a formação de um “superprofissional”, como afirma Libâneo (2006, p. 847). A partir de nossa experiência, como professores do curso de Pedagogia, constatamos que os saberes necessários para o exercício de tais atividades profissionais, de professor e de pedagogo, implicam alguns saberes diferenciados. Especialmente, as práticas educativas na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental necessitam, hoje, de profissionais capazes de atuar em um contexto escolar cada vez mais exigente.

Nesse sentido, de acordo com Libâneo (2008 p. 40), a formação dos docentes deve acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade que,

[...] presentemente, ante novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e informação, novos sistemas produtivos e novos paradigmas do conhecimento, impõem-se novas exigências no debate sobre a qualidade da Educação e, por consequência, sobre a formação de educadores.

Diante do exposto, constatamos que não há consenso em relação à atuação do pedagogo e, conseqüentemente, no que concerne à sua formação. É possível perceber que o Curso de Pedagogia passou por recorrentes transformações, porém as DCNs revelam que a crise de identidade do pedagogo ainda se mantém.

As TICs nas DCNs

No que se refere às TICs, no Art. 5º, inciso VII das DCNs, prevê-se que o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a “[...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação à Educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”.

Ao estabelecer que o pedagogo deva ter “domínio” das TICs para promover aprendizagens significativas do aluno, as Diretrizes indicam que a sua formação deve incluir o saber e o saber fazer a elas relacionados. Ter domínio significa ter autoridade, ter posse. Isso supõe uma formação tecnológica que não se restrinja à aprendizagem técnica, mas que inclua a capacitação pedagógica.

Quanto ao Art. 6º das DCNs, em que se trata da estrutura do Curso de Pedagogia, fica estabelecido que devam estar presentes a decodificação e a utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático que traga conteúdos pertinentes ao ensino nos níveis para os quais se destina essa formação, como também questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade. No contexto do exercício profissional, escolares e não escolares, o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa deverão estar articulados. Desse modo, embora não esteja explícito, é preciso lembrar que a linguagem digital é uma das formas de linguagem, que ao nosso entendimento deverão estar presentes na formação.

As Diretrizes preveem, além de um “núcleo de estudos básicos”, um “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos”, voltado às áreas de atuação profissional. Esse espaço será destinado a investigações sobre processos educativos e gestoriais em diferentes situações institucionais; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade; estudo, análise e avaliação de teorias da Educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

Também está previsto, no Art.6º/III das DCNs, um “núcleo de estudos integradores” que proporcionará enriquecimento curricular e compreenderá a participação em seminários, iniciação científica, em atividades práticas, de modo a propiciar vivências, que promovam a aprofundamentos, diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos e atividades de comunicação e expressão cultural.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, com carga horária mínima de 3.200 horas, incluirá disciplinas, seminários, atividades de natureza predominantemente teórica, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, e outras atividades. Desse modo, as Diretrizes indicam a necessidade de formação para as TICs, além de nos permitir vislumbrar espaços na estrutura do curso em que elas poderão ser inseridas, lembrando que elas abrem múltiplas possibilidades de enriquecimento e aperfeiçoamento.

As TICs nos projetos pedagógicos dos cursos analisados

O Projeto Político Pedagógico é uma organização específica do trabalho pedagógico visto em seu todo, e a escola é um lugar de concepção, realização e avaliação do projeto educativo e precisa organizar o trabalho pedagógico embasado em seus alunos, assumindo

responsabilidades e iniciativas para “fortalecer as relações entre escola e sistema de ensino” (VEIGA, 2004, p.12-14).

Segundo a autora, quanto ao significado, o Projeto Político Pedagógico é o que se planeja, a intenção de fazer, de realizar, buscando, também, o que se tem e o que é possível, mas ainda uma forma de antever o futuro além do presente. O projeto deve ser construído, constituído e vivenciado por toda a comunidade educativa da escola. Assim, o Projeto Político Pedagógico é indissociável da permanente reflexão e discussão dos problemas da escola, tecendo alternativas viáveis para efetivar uma intencionalidade, para possibilitar uma vivência democrática na comunidade, que objetive o exercício de cidadania, nas dimensões política e pedagógica da escola e intentando estruturar melhores relações de competitividade, corporativas e autoritárias.

Para a autora, ter uma nova organização da escola supõe “ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários”, e, por isso, a necessidade de um Projeto Político Pedagógico bem construído, que alicerce pressupostos de teorias pedagógicas críticas e viáveis para solucionar problemas de Educação e o ensino na escola.

Os Projetos Pedagógicos – PP, dos dois cursos de Pedagogia em estudo se organizam a partir e em torno de pressupostos e princípios fundamentais que têm como fundamento as DCNs/2005. Esses documentos ressaltam a docência como princípio de formação do pedagogo para atuar em diferentes setores, em ambiente escolar e não escolar. Para essa atuação, o curso deve promover a compreensão das bases históricas, políticas, sociais e culturais de seu campo de formação e atuação, e apropriar-se do processo de trabalho pedagógico mediante uma análise crítica da sociedade e da realidade educacional brasileira.

As propostas contempladas nas DCNs/2005 apoiam-se, ainda, na permanente articulação entre formação teórica e prática e no diálogo com os limites e os novos campos de saberes, de modo a fazer frente às demandas da sociedade quanto à educação. Os princípios observados nos projetos pedagógicos analisados apontam que esse profissional deve ser preparado para atuar na sociedade em constante evolução, marcada, hoje, por um vertiginoso avanço tecnológico. Dessa forma, a preparação para apreender e agir nos espaços escolares e não escolares pressupõe novos campos de saberes da prática pedagógica ante as demandas sociais e o aproveitamento dos recursos disponibilizados, entre eles, as TICs.

Os Projetos Pedagógicos dos cursos em estudo, ao caracterizarem o profissional egresso, destacam “o desenvolvimento da autonomia intelectual necessária ao exercício da docência e da gestão democrática”, como um profissional da Educação “crítico, criativo e ético, capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la”; “ter a capacidade de

produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e **tecnologias**,” buscando “assimilar as novas demandas e os novos desafios colocados à Educação escolar e não escolar e à sociedade”; a constatação de que o desenvolvimento profissional supõe “a **inovação** das formas sistemáticas de Educação escolar e não escolar”; “a apreensão e a valorização de **diferentes linguagens** manifestas nas sociedades contemporâneas e sua função na produção do conhecimento”; “o domínio de processos e **meios de comunicação** em suas relações com os problemas educacionais”; buscar o “desenvolvimento de metodologias de ensino alternativas com materiais pedagógicos que considerem a utilização das **tecnologias de informação e da comunicação**”. (grifos nossos)

Assim, de acordo com esses documentos, o pedagogo poderá atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, e atuação docente e técnica em áreas emergentes no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos.

As palavras ressaltadas anteriormente, na descrição do perfil do egresso do Curso de Pedagogia - *tecnologias, inovação, diferentes linguagens, meios de comunicação, tecnologias de informação e da comunicação* - marcam a presença das TICs e as indicam como possibilidade de criação e apropriação de diferentes linguagens imprescindíveis na formação de professores, diante das necessidades atuais.

Como salienta Kenski (2007, p. 19), no exercício de uma “função ativa na sociedade”, vinculado ao poder da informação e conhecimentos, o professor, na sala de aula, com o uso das tecnologias como suporte, define as relações de conhecimento e ensino, e o poder do professor exercido para aprendizagem dos alunos, na forma de explorar as tecnologias. Completa Stahl (2001, p. 302) que os professores estabeleçam a quem servem as novas tecnologias, e só então fazer das mesmas um uso consciente e sensato.

Entretanto a efetivação do proposto só será realizada se o professor formador assumir o Projeto Político Pedagógico (PP) como norteador de sua prática pedagógica. Com relação às TICs, é o professor quem define quando, por quê e como utilizar o recurso tecnológico a serviço do ensino-aprendizagem na sala de aula e em outros contextos.

As TICs nos planos de ensino

De acordo com a matriz curricular da IES B, não há disciplina obrigatória contemplando as TICs. Há a disciplina optativa - “Introdução à Informática na Educação”-, que não é oferecida desde 2007, segundo dados da secretaria. Constatamos, também, a

presença da disciplina optativa “Introdução à Educação a Distância”, ofertada no segundo semestre de 2009.

A disciplina “Introdução à Informática na Educação”, com carga horária total de 60h/a, é justificada pela presença das TICs no contexto social mais amplo e no contexto escolar, pela ampliação da Educação a Distância e pela produção de recursos digitais e multimídias com propósito de apoiar o ensino. Tem como ementa

[...] a presença das novas tecnologias de informação e comunicação nos diversos espaços sociais e as implicações na formação e atuação dos educadores. Experiências do uso das NTICs nos processos educativos: presencial e a distância. Políticas atuais no campo das novas tecnologias e seu uso no campo da Educação (PP IESB).

“Introdução à Educação a Distância” é uma disciplina justificada pelo crescimento da EAD em âmbito mundial e a necessidade de atualização dos profissionais da área para atuar em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. A sua ementa prevê “Discutir questões relacionadas à crise da Educação e a tecnologia educacional como uma proposta para saída da crise, especialmente a contribuição da EAD na formação de professores”.

Na IES A, há uma disciplina obrigatória intitulada “Tecnologias de Comunicação e Informação Aplicadas à Educação”, no sexto período, oferecida a partir do primeiro semestre de 2010, conforme consta da matriz curricular dessa Instituição. Essa disciplina, com carga horária de 66h/a, tem como ementa a

[...] análise do processo de comunicação, de informação e de tecnologias no contexto sociocultural da pós-modernidade; o impacto das novas linguagens tecnológicas: informática e meios de comunicação; a utilização dos recursos e inovações tecnológicas no ensino convencional, na Educação a distância e na Educação não escolar; a importância da leitura e da escrita na sociedade atual; análise de programas educativos em transmissões televisivas e em redes de computadores e, Tecnologias e Políticas Públicas específicas no Brasil: TV Escola e PROINFO (PP IES A)

Em busca da presença das TICs como recursos usados nas demais disciplinas, procuramos verificar em que momentos e situações nos planos de curso estavam contemplados as tecnologias de informação e comunicação. Fomos além da proposta do questionário. Para tal, consultamos 96 planos de ensino, sendo 29 de disciplinas obrigatórias e 19 optativas, totalizando 48 disciplinas na IES B e 48 disciplinas obrigatórias na IES A.

Os dados referentes às TICs como recursos usados pelos docentes estão sintetizados na Figura 1.

FIGURE 1 – Resources which are registered in the plans.

Source: data from the teaching plans/software

Os recursos mais citados foram retroprojektor com (68,8%), projetor multimídia (60,4%), TV/vídeo (65,6%), TV/DVD (58,3%), textos reproduzidos (53,1%), computador (51,0%), cartazes (52,1%), jornais (54,2%), revistas (54,2%), e aparelho de som (13,5%). Em 16,7% dos planos, recurso algum foi citado. Na IES A, em 100% dos planos consta o retroprojektor, o projetor multimídia, TV/vídeo, textos reproduzidos, computador, cartazes, jornais e revistas como recursos.

Outros recursos foram citados em menor número, (2%), como o álbum seriado e documentário, e com (1%), o livro didático, periódicos, sucatas e brinquedos.

Além da utilização das TICs como recursos, verificamos, também, se elas constituem temas de estudo em alguma disciplina. De um total de 48 disciplinas que compõem o currículo do curso da IES B, há três - *Psicologia da Educação I*, *Didática I*, e *Didática e Metodologia de Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, cujos conteúdos contemplam, de alguma forma, as tecnologias.

O plano de curso da disciplina *Psicologia da Educação I* apresenta duas referências bibliográficas, “Walden II: uma sociedade do futuro”, e “Tecnologia do ensino”, de Burrhus Frederic Skinner, ao tratar do comportamentalismo no Behaviorismo Radical, pretendendo analisar limites e possibilidades do conhecimento das teorias psicológicas para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Embora seja abordada a questão de tecnologia no ensino, pela natureza da disciplina, supomos que a discussão não seja em torno das tecnologias de informação e comunicação.

Na disciplina *Didática I*, há uma unidade denominada “Didática e a Tecnologia de Ensino”, que trata sobre a Educação na sociedade de informação, novas tecnologias e ambientes educativos, experiências alternativas para o ensino, e o trabalho interativo e novas abordagens da comunicação em sala de aula.

Em *Didática e Metodologia de Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, há, também, uma unidade denominada “As relações entre ciência, tecnologia, sociedade e cultura e o ensino de ciências na Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, que traz como tópicos as características das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e cultura; ciência e ideologia; ciência, tecnologia e ensino na formação docente e de estudantes na Educação básica.

Na IES A, há 8 (oito) disciplinas que consideram as tecnologias nos planos de curso, são elas: *Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa*, *Tópicos Especiais*

em Pedagogia, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Letramento, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências, Oficina de Recursos Didáticos, Literatura Infantojuvenil, e Comunicação Assistiva II – Braille.

A disciplina de *Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa* apresenta uma unidade que se refere à prática da produção textual, alfabetização digital, e o uso de softwares educacionais na escrita, com interpretação de linguagens e criação de novas formas de expressão, assim como atividades orientadas e de leitura e escrita *on-line e off-line*.

Na disciplina *Tópicos Especiais em Pedagogia*, as tecnologias estão inseridas em uma unidade que se refere aos paradigmas da inclusão escolar, abordando a Educação inclusiva e tecnológica, e a inclusão digital como forma de inclusão escolar.

Entre os objetivos específicos da disciplina *Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos*, encontra-se este: “pesquisar a aplicação das tecnologias educacionais e ensino a distância na Educação de jovens e adultos”. Na unidade “Aplicação de tecnologias educacionais e ensino à distância na EJA”, são tratados os seguintes temas: os caminhos a serem seguidos pela Educação de jovens e adultos na atualidade, a EJA mediada e não mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, os limites e as possibilidades da EJA mediada pelas TICs.

Na disciplina *Alfabetização e Letramento*, consta o item alfabetização tecnológica do professor em uma das unidades. Já em *Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências*, um dos objetivos específicos é “capacitar para utilização de tecnologias voltadas para o ensino de ciências”, e, no conteúdo programático, o item a utilização de recursos audiovisuais, no uso de recurso tecnológico versus recurso pedagógico.

Na disciplina de *Oficina de Recursos Didáticos*, abordam-se, na unidade “Contando histórias e ensinando”, os jogos pedagógicos eletrônicos, o livro digital e a elaboração de história com recursos digitais.

Em *Literatura Infantojuvenil*, na unidade “Histórias animadas”, são discutidas, analisados e utilizados para produção, softwares de criação, de animação, hipertexto e obras literárias infantojuvenis digitalizadas.

Em *Comunicação Assistiva II – Braille*, o objetivo pressupõe conhecer os recursos e ajudas técnicas importantes para o desenvolvimento e a vida escolar do deficiente visual por meio de softwares educacionais.

Dessa forma, pudemos constatar a presença das TICs em algumas disciplinas que compõem o currículo do Curso de Pedagogia das IES pesquisadas, quer na forma de conteúdo de ensino, tanto em disciplinas de formação básica, como em disciplinas de formação

específica e de didático-metodológica, e também, como recurso didático-pedagógico. Ainda que as TICs não constituam tema de estudo específico de disciplinas, não podemos negar a sua presença, o que, de certo modo, representa um avanço no sentido de formar um pedagogo inserido no seu tempo.

Macedo (2007, p. 25-26) entende que são subsídios fundamentais, na configuração do currículo, o conhecimento e os valores orientados para uma determinada formação. Segundo o autor, o currículo se dinamiza na prática educativa não sendo apenas um “artefato burocrático”, em que se expressa um arranjo de conhecimentos, métodos e atividades. Dessa forma, na pesquisa em questão, verificamos a presença das TICs nesses documentos, entretanto a efetivação do trabalho com as TICs e sobre as TICs se dará na prática educativa, como assegura Macedo.

Das DCNs ao olhar dos formadores

Nesta seção, trazemos os resultados de uma questão do roteiro da entrevista semiestruturada, na qual foi feita uma transcrição de um trecho das DCNs, em que se apresentava uma atribuição do pedagogo para que os sujeitos se posicionassem em relação a ela. Vamos à questão:

É sabido que cabe ao pedagogo, segundo a resolução CNE/CP 1/2006, [...] a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O que você pensa a respeito?

A produção e a difusão do conhecimento supõe o uso das TICs. Além disso, essa atribuição aponta para a necessidade de que o pedagogo seja capaz de difundir e produzir o conhecimento tecnológico do campo educacional.

De um total de 15 entrevistados², apenas oito docentes responderam diretamente a essa questão, trazendo contribuições que revelam olhares diversos a respeito dessa temática.

A produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional: uma questão de concepção de homem, de ciência, de ensino

Um dos entrevistados considera que, para tratar o âmbito da produção e difusão do conhecimento do campo educacional, é necessário analisar as tendências predominantes em

² As falas dos entrevistados são transcritas em itálico.

cada época. Segundo ele, dependendo do conceito de ciência e de tecnologia, os modos de ensinar, os objetivos de ensino variam:

[...] Se antes, nas teorias tradicionais, havia um projeto de civilização claro - o homem racional, científico, e autônomo, as teorias críticas e pós-críticas colocam um pouco em dúvida esse objetivo, mesmo essa possibilidade, esse ponto de vista de que o sujeito é racional. De modo que falar de ciência e tecnologia no campo educacional, é impossível sem a clareza de que as concepções teóricas nesse campo tratam de modo diferente a questão de método de ensino, de apropriação, de ciência e tecnologia em sala de aula. Nenhuma delas nega a importância de saber ensinar, mas elas dão ênfase diferente no que ensinar e por que ensinar. [...] De forma que falar sobre difusão e produção do campo científico e tecnológico na área educacional sempre choca um pouco com essas tendências. (P30E)

Esse formador mostra um aspecto importante que nos conduz a pensar que, subjacente às propostas pedagógicas, aos referenciais legais, às políticas públicas, há sempre uma concepção de homem, de sociedade e de ciência. Daí a importância de um estudo crítico e consistente dos pressupostos que embasam esses referenciais, para que o pedagogo, a quem cabe produzir e difundir o conhecimento científico-tecnológico tenha autonomia para fazer as suas escolhas.

Em relação às TICs, o entrevistado pondera que o trabalho com as TICs pode ocorrer em um modelo tradicional de ensino ou em um modelo no qual os alunos são expostos a situações problematizadas:

[...] o que tenho percebido na minha experiência, que inclusive passa pela EAD, é que você pode tanto utilizar-se de dispositivos tecnológicos, por exemplo, o computador, softwares, etc., no ensino, em uma concepção bastante tradicional - de que o conhecimento é um dado pronto e deve ser transmitido, por meios mais avançados tecnológicos, como também tenho encontrado experiências, em que por meio da tecnologia problematizam-se conteúdos e conhecimentos junto aos alunos. (P30E)

A produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional: uma questão de formação

O entrevistado P30E apresenta alguns problemas em relação à função do pedagogo - tanto de ordem técnica, como os relacionados à formação dos futuros profissionais e às práticas dos formadores:

[...] a computação evoluiu também para a interação, a Internet contribuiu para isso, ainda que o Brasil sofra com problemas de falta de banda, falta de velocidade, dificuldade de acesso para muitas pessoas. [...] nesse sentido parece-me importante, diante dos rumos que a Educação vai tomando na direção do virtual, é dar e trabalhar esta formação junto aos docentes e aos futuros docentes. [...] Na verdade, a formação pedagógica dos docentes, para o uso de TICs é, e sempre foi muito mais intuitiva. (P30E)

E continua enumerando algumas dificuldades dos formadores e afirma que os cursos não têm se preocupado muito com a formação do aluno e do próprio formador:

[...] Não acredito que os cursos tenham preocupações maiores com isso, isso aparece muito quando a gente tem que fazer algo, como agora mais recentemente, preparar cursos das disciplinas que nós damos frequentemente, para a oferta na Educação a distância. Então, há muita dificuldade dos nossos professores, inclusive para mim, em preparar um curso para o ambiente virtual de aprendizagem, dado que estamos muito acostumados ao ambiente presencial. E o que funciona no presencial não ocorre do mesmo modo no ensino a distância. Nós temos que ter outra lógica de redação, outra lógica de proposição de atividades, outra lógica de tirada de dúvidas, e para isso, às vezes, nós sofremos bastante. (P30E)

Esse mesmo entrevistado levanta uma questão importante em relação à produção e difusão do conhecimento, envolvendo, ainda, os próprios formadores

[...] não há, no Ensino Superior brasileiro, a prática de redigir os próprios cursos no ensino presencial. No Brasil, os professores trabalham muito, no Ensino Superior, com textos de outros autores, e às vezes capítulos, artigos, o que é rico sob um ponto de vista, porque o aluno entra em contato com diversos autores, mas para o docente que ministra o curso, denota que ele próprio não tem o curso dele escrito. [...] e, como ele não redige o próprio curso, na hora de produzir para a EAD, ele não tem um texto pronto. Então, é como se ele estivesse redigindo seu curso pela primeira vez, e ele já dá a disciplina, às vezes, há vinte anos, quinze anos. (P30E)

Esse aspecto expressado pelo entrevistado permite-nos observar que os próprios formadores ainda não estão preparados para uma apropriação das possibilidades que as tecnologias abrem para a produção e difusão de conhecimentos. A formação vai se dando, à medida que os professores se veem diante de situações que os desafiam.

O entrevistado sugere que a existência de disciplinas que preparem os alunos para lidar com as tecnologias pode ser útil, incluindo o aluno em atividades de produção.

[...] Eu tenho visto algumas experiências, mais em escolas particulares do que públicas, do Ensino Superior, até dos alunos de Pedagogia produzir páginas na Internet, de fazerem histórias, tem um nome para isso, webquest, para histórias em projetos específicos, e isso faz com que o aluno aprenda a fazer alguma coisa concreta, muitas vezes, utilizada no estágio, e nas próprias escolas onde eles estão estagiando. Se conseguir criar disciplinas com essa feição, a aprendizagem será evidentemente mais significativa para os alunos. (P30E)

Ainda sobre a formação, alguns entrevistados fazem referência aos projetos pedagógicos dos cursos e à utilização das TICs pelos formadores. Reconhecem que não há uma preocupação explícita de tratar a presença das TICs na sociedade e nos espaços escolares, nos cursos de formação inicial e continuada:

[...] Os projetos pedagógicos de licenciatura principalmente, salvo algumas raras exceções, não se atentam para essa questão da utilização das TICs, na formação inicial dos alunos. [...] como uma disciplina optativa, elas não são

inseridas no currículo como uma disciplina obrigatória, então se o aluno não tem isso na formação inicial, depois, o próprio espaço de trabalho não propicia, ele vai ter muitas dificuldades, [...] cada vez mais as tecnologias estão mais adiantadas, mais sofisticadas, [...] e é necessária uma formação. (P40E)

Entretanto esse pensar não é consensual, o professor P15E, em relação ao currículo e ao papel do formador tem uma posição diferente do entrevistado anterior, quando argumenta que existem disciplinas que se preocupam com a questão das TICs, mas afirma que nem todos os formadores devem ter essa perspectiva, pois há outras formas de produção e difusão de conhecimentos:

[...] no conjunto da formação do pedagogo, isso tem que ser garantido, não quer dizer que todos os professores tenham de fazer [...] a produção não quer dizer que todas as disciplinas e componentes curriculares tenham que lidar nessa perspectiva, o aluno deve buscar de acordo com o estilo e interesse, por meio de disciplinas optativas, nos laboratórios, [...] experiência que ele vai ter com os professores, o próprio caminho que ele vai escolher para fazer suas pesquisas que podem envolver muita ou pouca tecnologia, [...] contemplado nos currículos de formação. Temos aqui na Pedagogia disciplina ligada à tecnologia e Educação, Educação a distância, etc. [...] a produção e difusão do conhecimento não tem fim no campo educacional, [...] faz parte dessa formação contínua, já no âmbito da formação profissional [...]. (P15E)

O professor P9E argumenta que todo educador deve estar preocupado com a construção e a difusão de conhecimentos e, para isso, as TICs são aliadas:

[...] cabe, sim, a todo educador, não abandonar essa posição, porque o professor como um construtor de conhecimento, conhecimento coletivo junto aos alunos, ele tem, sim, que estar atento para isso, e principalmente, não ficar ligado somente ao sentido do recurso tecnológico e vice-versa. [...] o pedagogo deve estar atento para a construção do conhecimento e, para isso, os recursos tecnológicos serão facilitadores e não o foco de sua atenção. (P9E)

O entrevistado P8E lembra uma questão vinculada ao exercício da função do pedagogo na escola. Na verdade, um desvio de atribuições, ao executar tarefas que não constituem o cerne do seu trabalho e que, muitas vezes, o impedem de ser agente de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico no espaço escolar

[...] a função do pedagogo acaba se tornando quase de um ajudante da direção, [...] em que ele não tem o tempo para fazer os trabalhos pedagógicos, nem para desenvolver programas de pesquisa, de implementá-los [...] Seria muito interessante que cada escola tivesse seu pedagogo, e que cada pedagogo tivesse o seu devido tempo para poder ali implementar seu trabalho, que é de grande importância, em uma escola que tenta oferecer uma Educação de qualidade. (P8E)

Um dos entrevistados percebe os recursos tecnológicos como meio para o campo educacional e estímulo na prática pedagógica em sala de aula. O profissional da Educação, em

processo de formação, deverá ser estimulado para avaliar e utilizar novos recursos, além do computador e projetores multimídia

[...] nos contextos atuais, é fundamental o uso das tecnologias no campo educacional. Isso já vai preparando o aluno e o estimulando para atuar na sala de aula. [...] na prática pedagógica, o professor não pode mais centralizar-se apenas no livro escrito, quadro negro e giz. É necessário estar plugado no uso das tecnologias para saber como e quando usá-las em sala de aula. [...], as tecnologias não se referem unicamente aos computadores ou projetores de multimídia; [...] recursos tecnológicos mais amplos e variados, ambientes virtuais de aprendizagem, televisão, o projetor de slides, entre outros. (P18E)

A produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional: uma questão de políticas públicas

Dois entrevistados, ao discutirem a questão, apontam para problemas associados às políticas públicas:

[...] o problema é que o Estado não tem dado condições de formar professores [...] é o Estado que não tem uma política de formação inicial, que não tem uma política de formação continuada e não tem uma política de implantação da informática nas escolas, e principalmente não dá condições de o professor trabalhar com as TICs. (P38E)

Esse mesmo pensar é compartilhado pelo professor P40E

[...] A formação pedagógica do docente, percebo que é precária, desde a formação inicial e, depois, a formação continuada também, são ações pontuais muito organizadas pelo Estado, pela rede estadual, pela rede municipal, mas eu vejo que são ações assim fragmentadas, superficiais também e os cursos de formação inicial têm deixado muito a desejar. (P40E)

[...] acho que essa história do Conselho Nacional da Educação de sugerir o uso, que eles têm que fazer um levantamento das possibilidades do povo brasileiro, se nós ainda temos um número enorme de brasileiros analfabetos, ou semianalfabetos, como nós vamos integrar essas pessoas, no meio da tecnologia no meio da informática, e no meio dessa comunicação tão moderna. [...] sugerir é uma coisa, temos que listar possibilidades, (P12E).

[...] Então, a lei é bonita, mas a lei, o governo precisa investir mais em projetos dessa natureza. [...] mas é uma política que vem e acaba (referindo-se ao projeto "X"), e vem outra, não existe uma política constante, permanente de formação do professor e de difusão para os alunos. (P12E)

Além das políticas públicas, nessa mesma direção, os entrevistados P12E e P12E referem-se ao distanciamento das propostas curriculares em relação ao contexto da população

brasileira e do contexto educacional, questionando a integração dos recursos tecnológicos, sem que a população tenha condições, quer pelo acesso, quer pela formação.

Considerações finais

Diante do exposto, pode-se inferir que todos os entrevistados que responderam à questão concordam que produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares, é uma atribuição dos pedagogos, conforme consta nas DCNs, no entanto apresentam olhares diferentes ao considerá-la. Alguns a analisaram sob o ponto de vista das políticas públicas, outros, na perspectiva do currículo do curso e, ainda, outros focaram as condições de exercício das funções de pedagogo no espaço escolar. Indicaram dificuldades e desafios para que as TICs sejam incorporadas ao fazer do pedagogo.

Chama-nos a atenção o fato de que não há consenso quanto à forma como as TICs devem ser apropriadas no contexto da formação. Observa-se que, para alguns, ela deve ocorrer em disciplinas específicas, optativas, pois nem todos os professores do curso devem se ocupar dessa discussão. Para outros, deveriam existir disciplinas específicas, obrigatórias que poderiam se constituir em espaços de produção de conhecimento. Para outros, deveria ser preocupação de todos os formadores.

De qualquer modo, como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Art. 5º,

[...] o egresso do Curso de Pedagogia deve estar apto a: relacionar as linguagens dos meios de comunicação à Educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (CNE/CP, 2006, Art. 5º).

A formação docente para o uso das TICs visa a possibilitar novos domínios, bem como competências para desenvolver e produzir novos conhecimentos e metodologias nos espaços escolares e não escolares.

Se a sociedade passa por um processo de transformação marcado pelo desenvolvimento das tecnologias de informação, os processos educativos para formar o homem para viver nesta sociedade não tem como ignorar essa realidade. Nesse contexto, não só o uso das TICs, mas também o ensinar sobre elas parece-nos essencial nos cursos de formação de pedagogos. Assim, ponderamos que um dos benefícios do uso das TICs na

educação seja o desenvolvimento da autonomia do aluno, quando deixa apenas de reproduzir. Para isso, é preciso redefinir o papel do educador, com a possibilidade de ele ser um facilitador ou orientador, mediador, junto aos alunos na construção do conhecimento. Esses, muitas vezes, têm acesso mais rápido às informações e constroem o próprio caminho, ao articular os saberes para enfrentar os desafios.

Assim, percebemos que as DCNs apontam para a presença das TICs na formação do pedagogo, e nas propostas pedagógicas dos cursos há indícios de que a formação para as TICs deva ocorrer, entretanto, nas propostas curriculares, a presença, analisada a partir dos documentos e de algumas falas, ainda parece tímida. Como conteúdo, aparecem em algumas disciplinas específicas ou em unidades de outras, como em *Didática, Metodologia do Ensino, Literatura, Alfabetização e Letramento*. Como recurso, alguns deles estão muito presentes, como é o caso do projetor multimídia. Sabemos que os documentos são indícios, mas não podemos ir muito além, porque temos consciência de que as propostas pedagógicas e o currículo ganham vida na prática pedagógica.

Ainda que exista todo um clamor e, por parte de alguns pesquisadores, até uma apologia em torno das TICs, a formação do pedagogo ainda está num processo inicial de apropriação. A escola, à medida que os alunos passem a ter acesso à informação por outros meios, deverá ter outro papel. Concordamos com Libâneo (2011), que argumenta que esse papel deva ser de síntese, de análise, de reordenação, de reestruturação das mensagens, de modo que as informações possam ganhar significado pessoal. Contudo essa perspectiva precisa estar presente nos cursos de formação. A escola objetiva situar o aluno na contemporaneidade – difundir a técnica, difundir a tecnologia, utilizar-se delas para otimizar as suas atividades, para tornar mais eficiente a aprendizagem, mas também tem o papel de provocar o pensamento reflexivo e questionador.

Referências

ANFOPE, ANPED, CEDES. 2011. *A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia*. Disponível em <http://www.anped.org.Br/20090posiçãodiretrizescursosPedagogia.doc>.> Acesso em: 02/01/2011.

BARDIN, Laurence. 2010. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

BRASÃO, Mauricio dos Reis. 2011. *Navegar é preciso: as TICs na formação de pedagogos, o olhar dos formadores*. Dissertação (mestrado) 154 p. Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba. Uberaba, MG.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 2005. *Diretrizes nacionais para o Curso de Pedagogia*. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 9/01/2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 11/01/2010.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.

_____. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CP n.009, de 08/05/2001: Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>> Acesso em: 10/06/2010.

CASTELLS, Manuel. 2009. *A sociedade em rede*. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra.

KENSKI, Vani Moreira. 2007. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.

LÉVY, Pierre. 2008. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. 2 ed. – 7ª Reimpressão. São Paulo: Ed. 34.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. 2011. *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: Ceped.

LIBÂNEO, José Carlos. 2008. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 10. ed. São Paulo: Cortez.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores. 2006. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876.

LIMA, Emília Freitas de. 2004. *Formação de professores – passado, presente e futuro: o Curso de Pedagogia*. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura & NETO, Alexandre Shigunov (Orgs.), vários autores. *Formação de Professores, passado, presente e futuro*. São Paulo, SP: Cortez.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. 2008. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 11ª Reimpressão. São Paulo: EPU.

MACEDO, Roberto Sidnei. 2007. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. 2009. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

PIMENTA, Selma Garrido. 2007. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 9. ed. São Paulo: Cortez.

SCHEIBE, Leda. 2007. *Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº.130, p. 43-62, jan. 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. 2003. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

STAHL, Marimar M. 2001. A formação de professores para o uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 292-317.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. 2004. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17 ed. Campinas, SP: Papirus.

Legenda das figuras/tabelas”,

Brasão-12-11 – Figura 1 – recursos que constam nos planos

IMPACTOS DA LEI 11.645/2008 NO ENFRENTAMENTO A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Josismar Weibert Moraes dos Santos
Discente da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia/UNIPAC
josismarweibert@yahoo.com.br

Bill Robson Monteiro Lisboa
Docente da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia/UNIPAC
billrobsonmg@hotmail.com

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é analisar os impactos da lei nº 11.645 de 2008, no enfrentamento à discriminação racial no contexto escolar, visto que com a implantação da referida lei tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar da educação básica, nos níveis Fundamental e Médio seja ela pública ou privada. Nesse sentido, buscamos problematizar como de fato, esta determinação tem-se constituído como dispositivo de enfrentamento ao preconceito e à discriminação no contexto escolar, principalmente frente à questão étnicorracial. Nesse sentido, propomos discutir tal dispositivo para que distanciemos do contexto escolar, a existência da recorrente supervalorização da cultura eurocêntrica, por meio de práticas que dificultam, (in)visibilizam e desqualificam as identidades étnicorraciais, tratando-as de maneira estereotipada, a luz do currículo turístico e assim levando negros/as a naturalizar mecanismos de própria autonegação, persuadindo-os/as a aceitar e se adequar ao padrão estabelecido. Buscamos provocar inquietações a fim de oportunizar reflexões acerca das relações étnico-raciais no contexto escolar, visando nortear ações pedagógicas que oportunizem que as crianças conheçam outras referências imprescindíveis na sua construção intelectual, social e histórica da humanidade. Assim, pensar para além da hierarquização cultural, de modo que brinquem, relacionem e convivam com diferentes culturais sem hierarquizá-las. Portanto, objetivamos com o trabalho, assegurar que tais discussões acerca de como a cultura étnicorracial têm sido abordada e problematizada nos currículos escolares a partir da lei, provoquem inquietamentos em futuros/as profissionais da educação escolar, para que se reconheçam enquanto sujeitos ativos, capazes de enfrentar o preconceito e a discriminação de natureza étnicorracial por meio de práticas pedagógicas que contemplem diálogos e rodas de conversa acerca da temática, conscientizando sobre noções de respeito e cidadania, além de desnaturalizar ludicamente o preconceito racial existente em simples discursos, discutindo com as crianças a importância de conviver com diferentes culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Discriminação Étnicorracial; Contexto Escolar, Profissionais da Educação.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR DENTRO E FORA DA ESCOLA

Josismar Weibert Moraes dos Santos

Discente da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia/UNIPAC

josismarweibert@yahoo.com.br

Nelma Eliza Marques de Araújo

Docente da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia/UNIPAC

professoranelmaeliza@yahoo.com.br

Resumo

O interesse pela temática referente à importância do brincar dentro e fora da escola surgiu mediante a sistematização de um projeto pedagógico para ser aplicado como atividade de ensino a graduandos 1º ao 7º Pedagogia da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia/UNIPAC no 2º semestre/2015. Percebemos a necessidade de trabalhar acerca do brincar dentro e fora da escola, visto que o brincar é um dos atos mais antigos praticados pelo homem, sendo um movimento cultural essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor do ser humano. O brincar segundo (RECNEI v.3, 1998), oportuniza a construção e reconstrução da cultura num movimento onde as crianças resignificam o mundo que as cerca, no desajuste dos padrões já conhecidos e partem a atribuir sentido segundo suas ideias, sua identidade, seus conhecimentos e suas relações, sejam elas com outros dentro de contextos escolares, sejam elas mediante a interação lúdica com mundo a sua volta. Nesse sentido, o projeto buscou problematizar o papel dos professores para com brincar, pois se as crianças não brincam, correm o risco de ficarem diminuídas nas suas capacidades de manifestação, de criação, de (re) significação da cultura. Com este projeto buscamos promover momentos e atividade que estimulem o brincar adulto como processo criador, (re) significador e motor na promoção de uma educação inovadora, que consiga de fato dialogar com o público atual, com as culturas negadas, com o multiculturalismo existente e as mais diversas realidades sociais que existem e coexistem dentro e fora dos ambientes escolares. Portanto objetivamos com este trabalho promover reflexões e inquietações em professores em formação, acerca de suas práticas pedagógicas, para que reconheçam a importância do ato de brincar e do lúdico nos ambientes escolares e para além deles, a fim de assegurar que não apenas busquem atender o direito de brincar previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas que contribuam, de fato, na formação de seres humanos brincantes que redescubram a cada instante suas habilidades, suas contribuições na resignificação da cultura e supere os desafios do mundo que os cercam a luz do senso criativo, humano, inovador e transformador.

Palavras-chave: Importância do brincar; Movimento cultural, Profissionais da educação;

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPECIFICIDADES E LEIS QUE A GARANTEM

Rute Josefa Pinheiro de Lima Parreira
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
ruteparreira2008@hotmail.com

Liberace Maria Ramos Ferreira
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
beracemaria@yahoo.com.br

RESUMO

O presente resumo originou a partir de debates e trabalhos realizados na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Jovens e Adultos. Durante as discussões levantamos problemáticas sobre o que é a EJA, como se organiza e a quem se destina. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade do ensino, na qual oferece educação para jovens e adultos que não conseguiram frequentar a escola na faixa etária correspondente à infância e/ou adolescência por diversos motivos como socioeconômico, faltas de vagas ou inadequações nos sistemas de ensino. Nessa modalidade apresenta um equívoco ao confundir a EJA com ensino noturno, o que a define são as particularidades do público atendido. Isso ocorre porque geralmente a EJA é ofertada principalmente no turno noturno, pois acredita-se que quem depende dessa modalidade de ensino são pessoas que não têm disponibilidade para estudar em outros turnos. Mas, esse fato vem sofrendo mudanças ao evidenciar que a EJA deve ser ofertada em outros turnos além do noturno, para atender todas as especificidades do seu alunado. A Educação de Jovens e Adultos é regulamentada e garantida desde a Constituição Federal de 1988, onde garante a educação para todos. A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) em seus artigos 37 e 38, que versa sobre a garantia do direito a educação nessa modalidade de ensino. Com base nessas leis percebe-se que a aprendizagem pode também ocorrer na juventude e na vida adulta. Pode-se dizer que os indivíduos que ingressam nessa modalidade de ensino, são sujeitos sociais e culturais que foram excluídos das instituições de ensino regular. São homens e mulheres que por algum motivo tiveram que se afastar das escolas e hoje em busca de melhores condições de vida retornam às salas de aula. Contudo não é com qualquer idade que pode frequentar as salas da EJA, existe uma idade mínima para cada etapa: no Ensino Fundamental a faixa etária é a partir de 15 anos de idade e no Ensino Médio a partir dos 18 anos. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos é uma forma de garantir o direito à educação para aqueles cidadãos que não tiveram como concluir ou até mesmo iniciar os estudos, oportunizando a eles novas vivências e expectativas, resgatando assim a inclusão desses sujeitos em muitos segmentos da sociedade, no mercado de trabalho, e no campo da vida social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos, modalidade de ensino, educação escolar.

OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E A CULTURA DA ESCRITA

Alexsandra Maria Dauézia De Paiva
UNIPAC

Maria Raimunda Silva Lavor
UNIPAC

Marineide Gomes Alves
UNIPAC
marineidegomes@hotmail.com.br

Ioná Vieira Guimarães Venturi
UNIPAC
ionaguimaraes@ig.com.br

O vigente trabalho tem como objetivo estabelecer uma reflexão a respeito dos métodos de alfabetização e a cultura da escrita na sociedade contemporânea. Na primeira infância, a criança entra em contato com os códigos da escrita e inicia-se no processo de alfabetização. Segundo FREINET, 1977 e FERREIRO, 1992, há vários métodos de alfabetização, dos quais podemos ressaltar método sintético, analítico e o eclético, afinal, são os métodos que fundamentam a estrutura educacional brasileira. No entanto, diante da diversidade metodológica existente, observa-se que o alfabetizador encontra dúvidas quanto à escolha do mais apropriado para que a criança se aproprie da cultura escrita e, assim, seja capacitada a tornar-se um sujeito crítico e capacitado para atuar em sociedade. A cartilha, amplamente utilizada pelo método tradicional(sintético), valoriza a ortografia perfeita, segue as regras gramaticais e baseia suas atividades no exercício mecânico de repetição, dessa forma, os textos não fazem sentido para o alfabetizando. A criança adquire a habilidade de leitura, no entanto, essa não garante a realização de tarefas mais complexas como a compreensão e interpretação de uma obra literária. Nessa perspectiva, evidencia-se as diferenças metodológicas, no Brasil, são ainda mais acentuadas, refletindo em uma prática pedagógica fragmentada e questionada. No método sintético, primeiramente, há um trabalho visando o domínio do alfabeto, seguido da construção das sílabas, das palavras, das frases e, por último, são apresentados os textos. Nesse método a criança precisa dominar cada uma das fases para então prosseguir. No método analítico, o objetivo é fazer com que a criança compreenda o sentido de um texto, não ensina a leitura através da silabação, deixando o aluno expor suas idéias, tendo como principal característica a palavração (palavra por palavra). O método eclético é definido como a fusão dos métodos citados anteriormente e pode ser considerado um dos métodos mais indicados pelas limitações apresentadas pelos mecanismos sintético e analítico atuando de maneira isolada, pois explora as diferenças individuais dos alfabetizandos.

Palavras chave: Método; alfabetização; escrita.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Rosália Silva Abreu Lemes

UNIPAC

abreurosalia@hotmail.com

Ioná Vieira Guimarães Venturi

UNIPAC

ionaguimaraes@ig.com.br

A contação de histórias é uma atividade de fundamental importância nas escolas, pois, transmite valores e, conseqüentemente, conhecimentos. Por meio dessa prática, os educadores podem repassar às crianças tradições e costumes, reforçando a cultura local e geral que permeia o meio em que ela vive. No entanto, para contar histórias é necessário saber que criar um ambiente agradável, de encantamento, surpresa e emoção é indispensável, uma vez que, essa atividade tem um caráter lúdico e deve impressionar a todos que a ouvem, despertando a imaginação, o gosto e o hábito pela leitura. O professor pode assumir a responsabilidade sobre o ato de contar histórias, pois essa atividade é inerente a natureza humana e importantíssima na formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de viverem socialmente. No entanto, apesar da contação de histórias estar totalmente vinculada ao desenvolvimento da sociedade, é curioso como, atualmente, é laborioso fazer com que crianças e jovens desenvolvam o gosto pela leitura, sendo necessária a utilização de diferentes metodologias e recursos para efetivação desse trabalho. Conforme foi dito pelo estudioso CHARTIER, 1998, o livro constitui a base da sociedade de um povo e, a partir desse objeto, o leitor torna-se um navegador. A contação de histórias é uma fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores. As histórias, lidas ou contadas, possuem o poder de transformar e ensinar, porém, para que isso ocorra de maneira eficaz atingindo os objetivos do contador, é necessário que esse tenha desenvolvido internamente os sentimentos de responsabilidade e sensibilidade para transmiti-las de forma natural e encantadora. A escola é um local de construção de conhecimentos e valores e a contação de histórias contribui na aprendizagem escolar dos alunos em todos os aspectos, portanto, evidencia-se a importância da presença dessa atividade no âmbito escolar, incentivando essa prática capaz de tornar o estudante em um sujeito social atuante.

Palavras Chaves: Contação; História; Conhecimento.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: da trama ao tecido

Ana Cristina da Silva Pereira

UNIPAC

cristinamarcos123@yahoo.com.br

Jéssica da Silva Santos

UNIPAC

jessikinhaaalindinha@gmail.com

Luana Santos Freitas

UNIPAC

luana_scj@uahoo.com.br

Patrícia Soares Calori

UNIPAC

paty_calori@outlook.com

Ioná Vieira Guimarães Venturi

UNIPAC

ionaguimaraes@ig.com.br

Este trabalho tem o objetivo de refletir o processo de aquisição da leitura na Educação Infantil, que constitui a trama de um tecido que o aluno apresentará ao longo de toda sua vida acadêmica. De acordo com SILVA, 1995 e SOARES, 1999, o aprendizado da leitura não é uma tarefa simples, pois exige uma postura crítica e sistemática, uma organização intelectual por parte do leitor, requisitos que só podem ser adquiridos com a prática. O primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, quando o os familiares ou outros adultos responsáveis contam-lhe ou leem os diversos tipos de leituras. A criança passa a interagir com as histórias, faz a primeira leitura e ,a partir das impressões retidas no seu subconsciente, ela torna-se um sujeito capaz de observar e refletir os detalhes, os personagens ou recorda de fatos que constituirão a sua identidade, compreendendo melhor as relações cotidianas. Outro fato relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Nesse sentido, é importante que a criança tenha acesso à diversidade de textos, pois cada um deles possui uma estrutura e finalidade própria. Dessa maneira, é função do professor de Educação Infantil apresentar uma perspectiva lúdica e encantadora da trama na qual uma obra é construída: as crianças associam a leitura a um “mundo mágico”, que as tornam autônomas e capazes de explorar novas experiências. Portanto, a importância de investir na leitura durante a primeira infância é fundamental para o amadurecimento e desenvolvimento da criança, para que, em seu futuro próximo, ela tenha uma percepção aguçada e criativa para desenvolver características pessoais e profissionais diferenciadas, o que sustentará sua evolução social.

Palavras-chaves: Leitura; infância; educação.

O ENSINO BILÍNGUE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: algumas abordagens

Luísa Fonseca da Silva

UNIPAC

Marília Rosa Silva

UNIPAC

Jeane Francisca Vaz

UNIPAC

Ioná Vieira Guimarães Venturi

UNIPAC

ionaguimaraes@ig.com.br

O acesso à língua inglesa expande imensamente o mundo das crianças, o que possibilita aos estudantes melhores escolhas nas escolas, nas universidades e em suas carreiras. Em um ambiente em que há a imersão da segunda língua, os estudantes aprendem fundamentos de comunicação lingüística de forma mais rápida. As crianças pequenas interagem com a língua inglesa de maneira diferente dos adultos, pois esses precisam de regras e ainda refletir sobre o que estão fazendo, enquanto as crianças o fazem de maneira natural. Nas primeiras fases da vida, o processo de aprendizagem é multifacetado. Inicia-se pela inserção da criança no mundo das relações, no qual ela é o produto e produtora do conhecimento e das transformações cognitivas, afetivas, sociais e históricas. Esse processo depende, essencialmente, da construção de significados e da atribuição de sentidos. As áreas da neurociência e da lingüística comprovam que a aquisição da segunda língua, logo na primeira infância, auxilia para que as conexões neurais sejam mais afetivas, contribuindo não somente na área da linguagem, mas também na da criatividade. Estudos mostram que as crianças bilíngües possuem maior atividade neurológica, conseguem concentrar-se por mais tempo em determinada atividade e possuem mais velocidade no processamento de informações. Nessa perspectiva, aprender uma nova língua constitui-se em um processo em que os estudantes são capazes de transpor o aprendizado de uma língua para outra, melhorando, assim, esse processo para ambos os participantes. Logo, o aprendizado bilíngüe encoraja as crianças a ampliarem seus horizontes culturais e permite que elas se relacionem, de forma confiante, com pessoas culturalmente diferentes.

Palavras-Chave: Educação; Bilinguismo; Cultura.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: breves considerações

Júlie Anne da Cunha
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
julieannecunha@gmail.com
Bill Robson Monteiro Lisboa
Docente da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
billrobsonmg@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa foi uma atividade avaliativa desenvolvida no terceiro período do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia, na disciplina de Currículos e Programas referente às reflexões acerca do Currículo na Educação Infantil. Encontramos na pesquisa que as crianças se portam de diversas maneiras, dotadas de originalidade na busca de se encontrarem e tornarem seres humanos com características próprias. As instituições de Educação Infantil desenvolvem propostas pedagógicas que auxiliam na contribuição de requisitos imprescindíveis para o aprofundamento de estudos que viabilizem essa perspectiva. É através das relações existentes nos espaços sociais que as crianças interagem, ou seja, os aspectos históricos sociais, culturais, biológicos, bem como os fatores da natureza, interferem na sua capacidade de criação, idealização, sonhos, persuasão, invenção e decisão, influenciando na sua formação enquanto cidadãos/ãs de direitos e fazendo com que suas ações sejam tomadas de atitudes modeladas pelo cotidiano em que vivenciam. Apesar das crianças nascerem em um mundo concreto, elas aprendem com experiências dando significados à vida, conhecem valores e constroem os seus modos de serem, transformando os seus conceitos na medida da realidade que estão inseridas, dotando-se de “identidades” e autonomias únicas, fundamentais para o exercício de suas funções. A modernidade trouxe um ganho significativo para a população, tendo em vista o avanço tecnológico e a facilidade de manter-se sempre conectado e bem informado. Portanto, o currículo na Educação Infantil, deve valorizar as experiências das crianças, pois elas são sujeitos sócios históricos e culturais que não apenas assistam as mudanças sociais, mas, que possam intervir e atuar nelas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação Infantil; Propostas Pedagógicas; Sociedade.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

Lorena Mariane Sobreira Lima
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
sobreiralima.lorena@gmail.com

Liberace Maria Ramos Ferreira
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
beracemaria@yahoo.com.br

RESUMO

Na atualidade, a sociedade tem responsabilizado a escola e o professor por grande parte dos alunos terem a incapacidade de compreender textos simples, e de não desenvolverem habilidade de interpretação, e de resolverem simples operações matemáticas. Todavia alfabetizar é um processo, pelo qual acontece de formas diferentes em cada indivíduo e o contexto escolar é atende uma diversidade de alunos, com historias de aprendizagem, de maneira que não é possível tratar a todos os saberes, como se fossem únicos. Diante disso cabe ao professor/alfabetizador ser o mediador nesse processo, e propor novos desafios por meio de atividades planejadas com critérios pedagógicos, para atendê-los em sua realidade. Assim, aos poucos o aluno construirá novos conhecimentos e melhor compreensão daquilo que foi ensinado. No entanto esses alunos deparam muitas vezes com a omissão dos pais em acompanhar seus filhos no cotidiano escolar, é preciso que os mesmos compreendam que eles, antes mesmo de aprender a ler, possui uma antecipação de seu letramento e alfabetização no contexto familiar social, onde a leitura e a escrita façam parte de seu convívio. Assim podemos então dizer que essa criança não é um papel em branco, a vista que possui compreensão, de relacionar a escrita ao objeto por ela denominado ou visualizado. A vista disso a que escola e família se complementam na tarefa da formação do aluno, se uma das partes omitir, quanto à sua atribuição e o processo de ensino/aprendizagem fica prejudicado. Nessa perspectiva cabe ao professor/alfabetizador entender qual metodologia trabalhar, adaptar o que pode acrescentar em seu trabalho e sempre aperfeiçoar aquilo que os alunos compreendem. Não sendo possível negar que em um determinado momento se usa esse ou aquele método, pois como já foi dito não existe uma sala homogênea, cada aluno tem seu tempo, sua maneira de aprender, o professor precisa ter essa sensibilidade e flexibilidade, para transmitir os seus conteúdos de forma que todos os alunos possam compreender e assimilar, não apenas o que foi inserido dentro da sala de aula, mas que ultrapassem os muros escolares, e que levem esse conhecimento agora sistematizado por todas suas vidas.

Palavras chave: Escola, ensino aprendizagem e alfabetização.

REFERÊNCIAS

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: Algumas considerações

Noélia Alves Pereira da Costa
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
noeliaalvesp@gmail.com

Bill Robson Monteiro Lisboa
Docente da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
billrobsonmg@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa foi uma atividade avaliativa desenvolvida no terceiro período do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia, na disciplina de Currículos e Programas. Este estudo foi realizado a partir das orientações didáticas contidas no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil / RCN (1998) – Volume 1: Documento de Introdução. Estes referenciais destinam-se aos/as profissionais da Educação Infantil **estejam** eles em estabelecimentos de ensino públicos e/ou privados. Inicialmente, o documento apresenta a estrutura organizada em três volumes: Volume 1: Introdução, volume 2: Formação Pessoal e Social e volume 3: Conhecimento de Mundo dividido em seis eixos temáticos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Outro aspecto importante encontrado na pesquisa é referente ao aspecto legal da Educação Infantil que conforme a LDBEN/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é considerada como a primeira etapa da Educação Básica, sendo publicados os artigos 29, 30 e 31 destinados à Educação Infantil. Outro aspecto relevante é a importância do Brincar para o desenvolvimento da criança nos aspectos: físico, intelectual, cognitivo, afetivo e social. Dentre os vários pontos positivos encontrados no Referencial, destacamos a desmistificação de que as creches são espaço de guarda e tutela e não devem ser consideradas como entidades assistencialistas, pois como mencionado no Referencial às creches e pré-escolas tem como responsabilidade o Cuidar e o Educar.

PALAVRAS-CHAVE: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, brincar, cuidar e educar.

DIVERSIDADE SOCIAL: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thallyta Cristina Alves Brito
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
taahllyta@hotmail.com

Vanessa Kênia Pires Fonseca
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
vanessalucas2004@hotmail.com

Ângela Maria da Silva
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
angelasilva.udi@hotmail.com

Cristiane Augusta Mendes Gomes
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
crisdireito@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo originou-se a partir do interesse em atuar na educação infantil com projetos que colaborem para formação da cidadania das crianças, de forma a sensibilizar os profissionais da área quanto à importância da construção de uma educação inclusiva, tendo-se como parâmetros a desconstrução das visões preconceituosas e estereotipadas da cultura negra. O trabalho tem como objetivo problematizar a desigualdade racial e o preconceito velado que, por vezes, passa despercebido e afetam nossas crianças ainda em formação de caráter e opiniões. A problemática levantada nos faz refletir que o Brasil, apesar de ser caracterizado pela miscigenação, ainda passa por conflitos étnico-raciais e preconceitos, principalmente contra o negro. A diversidade étnica da população brasileira é resultado de pelo menos 500 anos de história, na qual aconteceram as misturas de basicamente três grupos: os índios (povos nativos), brancos (sobretudo portugueses) e os negros (escravos). A partir da mistura dessas raças, formou-se um povo composto por brancos, negros, indígenas, pardos, mulatos, caboclos e cafuzos, originando-se, de forma multiétnica, a população brasileira, porém, mesmo assim ainda podemos identificar em nosso país atitudes racistas, que por vezes, se inicia na infância, principalmente no que diz respeito aos diferentes tipos de cabelos existentes, sejam eles crespos, cacheados e ondulados, e que não seguem os padrões da chamada “ditadura lisa”. A relação dessas crianças em identificar o cabelo do colega de sala como “ruim”, mostra que são ensinadas desde cedo a não se aceitarem e não aceitarem o outro. Essa rejeição vem da relação padronizada imposta pela sociedade, e também muitas vezes de seus pais, que submetem a criança a procedimentos com produtos químicos para alterar seus cabelos, a fim de se enquadrarem melhor no meio social. Sabemos que o ensino sobre a história e a cultura Afro-Brasileira é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, em seu artigo 26 A, prevendo que o conteúdo programático aborde o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil e sua cultura, bem como o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pontos esses fundamentais para que a criança tenha, desde cedo, orgulho

de suas raízes e entenda que essa miscigenação faz parte da cultura do país e que não deve negá-la. Essa temática é essencial no cotidiano escolar, devendo ser trabalhada sem estereótipos, mostrando que a diversidade racial enriquece nossa história, e assim, talvez possamos evitar que o preconceito perpetue.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Preconceito, Relações Étnico- Raciais.

GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS INDÍGENAS

Karlla Aiúme de Oliveira Silva
Universidade Federal de Uberlândia
karlla.aiume@hotmail.com

Dra. Lídia Maria Meirelles
Diretora do Museu do Índio da Universidade Federal de Uberlândia
lidiamm@uol.com.br

RESUMO

Atualmente existem no Brasil cerca de 817.963 mil indígenas, distribuídos pelo país, à exceção do Piauí e Rio Grande do Norte. Deste montante, segundo o Censo do IBGE de 2010, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, perfazendo um total aproximado de 0,47% da população total do país. Houve um aumento expressivo na densidade populacional indígena a partir dos anos de 1990, sobretudo, em virtude de um ambiente mais favorável à sua sobrevivência física e cultural. Há que se mencionar neste aspecto, os direitos assegurados no Capítulo dos Índios da Constituição Federal promulgada em 1987. Nesse sentido, esse trabalho tem por objetivo discutir a gestão escolar em escolas indígenas, a partir da análise das políticas públicas específicas para esses povos. Quando é citada a gestão escolar neste texto é englobada a atuação dos profissionais da supervisão, da orientação e da direção escolar, pois através deles são cumpridos os direitos e deveres desses povos no ambiente da escola. Portanto, será também discutido o papel de cada um neste processo. A gestão escolar em escolas indígenas é um desafio, tanto na afirmação do reconhecimento da identidade étnica do indivíduo e sua diversidade cultural, se tornando assim, de suma importância a atuação dos gestores escolares no processo de ensino-aprendizagem e na implementação de ações educativas no ambiente escolar, quanto na criação de recursos didáticos específicos, o qual o Ministério da Educação (MEC) é responsável por produzir. O MEC tem o papel de dirigir e representar as escolas de educação indígena, contando com as Secretarias de Educação Estadual e Municipal, dedicando apoio de maneira democrática e descentralizada. A educação escolar indígena traz consigo várias peculiaridades e diferenças das escolas tradicionais não-indígenas. Elas são caracterizadas como escolas comunitárias, onde toda a comunidade indígena, juntamente, com os gestores escolares decide como serão estruturadas pedagogicamente, observando a cultura e características identitárias destas sociedades. Estas, possuem o direito, conforme garantido na Constituição Brasileira, ao aprendizado bilíngue ou multilíngue. O indígena é alfabetizado em sua língua de origem, como também no português brasileiro. As escolas não possuem fronteiras político-administrativas, ou seja, elas possuem territórios etno-educacionais independentes de fronteiras estaduais ou municipais, levando-se em conta apenas as relações intersocietárias. A escolha do tema para realização desse trabalho surgiu do interesse em discutir a atuação dos gestores escolares nas escolas de educação indígenas, por meio da análise das diretrizes e políticas públicas que norteiam a gestão nessas instituições específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena; Gestão Escolar; Políticas Públicas; Diversidade Cultural.

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO: Reflexões do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Flávia de Almeida Virgolino
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
flaviaalmeida2232@gmail.com

Bill Robson Monteiro Lisboa
Docente da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
billrobsonmg@hotmail.com

RESUMO

A presente investigação é resultado de uma atividade avaliativa realizada no terceiro período do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia na disciplina de Currículos e Programas. Recorremos às análises do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil intitulado: “Conhecimento de Mundo” no eixo temático de Movimento. O objetivo do estudo foi compreender a dinâmica do trabalho com esta temática na Educação Infantil, bem como problematizar as orientações didáticas contidas no referencial. Destinados as escolas públicas e privadas, os Referenciais abordam várias temáticas como Movimento, Música Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática. As orientações acerca do movimento é essencial para todxs xs profissionais da área de educação infantil, percebemos que o trabalho com o movimento ainda está associado à indisciplina e desordem e podem inibir as crianças impondo horários e regras muito rígidas, limitando o seu desenvolvimento, tais limitações acabam por comprometer o processo de crescimento e desenvolvimento motor, intelectual, social, físico emocional e cognitivo das crianças. As consequências dessas práticas rígidas de disciplina podem prejudicar o desenvolvimento no sentido de impedir que as crianças manifestem ou expressem seus sentimentos através dos movimentos dos gestos que por vezes nos primeiros anos de vida é o único recurso que ela possui para se comunicar com o mundo a sua volta. É fundamental que as instituições de Educação Infantil valorizem e estimule o movimento com práticas intencionais que provoque o desenvolvimento e a independência motora das crianças..

PALAVRAS-CHAVE: Referenciais Curriculares Nacionais; Educação Infantil; Conhecimento de Mundo; Movimento.

HIPÓTESES FORMULADAS PELAS CRIANÇAS DURANTE O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA

Camila Mendes Bernardes Shigihara¹

Giselli Batista de Souza²

Denise Silva da Cunha³

RESUMO

Para uma eficiente e concreta compreensão acerca das hipóteses desenvolvidas pelas crianças durante o processo de apropriação da escrita, necessário se torna o conhecimento das reflexões exercidas em parceria pelas psicólogas Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Elas desenvolveram um estudo sobre a Psicogênese da Língua Escrita na década de 1970, na tentativa de esclarecer as etapas vivenciadas pelo aluno durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita (alfabetização). Para o desenvolvimento dessas reflexões, tomaram como base a Teoria Psicogenética de Jean Piaget. Os trabalhos dessas autoras ganharam destaque no Brasil a partir da década de 80 e, mesmo sem terem tido a pretensão de construir uma metodologia que pudesse ser utilizada na alfabetização, é impossível não reconhecer o impacto de suas reflexões sobre as instituições e práticas pedagógicas dos profissionais da área da educação. Dentro desse contexto, as autoras identificaram quatro possíveis hipóteses pelas quais as crianças passam durante o processo de apropriação da escrita, ressaltando a necessidade da reelaboração e/ou reestruturação das hipóteses anteriores para a formulação das hipóteses seguintes. O presente trabalho objetiva uma abordagem sobre as características gerais que definem essas quatro hipóteses desenvolvidas pelas crianças durante a alfabetização. A primeira hipótese é definida como pré-silábica, caracterizada pelo fato de as crianças não conseguirem estabelecer nenhuma relação entre fonemas e grafemas para registrarem os sons que ouvem. Por não compreenderem a função da língua, as crianças podem utilizar símbolos ou algarismos associados a letras para a escrita de uma palavra. Na segunda hipótese a criança começa a se dar conta de que a língua portuguesa é fonográfica e não pictográfica ou ideográfica. Por isso começa a estabelecer relações entre fonemas e grafemas, tentando relacionar cada letra a uma sílaba falada. No entanto, ainda escreverão de forma confusa, embora suas representações já se aproximem do real. A terceira hipótese é definida como silábico-alfabética e caracterizada pelo fato de as crianças estabelecerem uma melhor relação entre fonemas e grafemas, embora suas representações ainda apresentem intercalações entre letras e fonemas. Na quarta hipótese, conhecida como alfabética, a criança já é capaz de estabelecer estreita relação entre fonemas e grafemas, escrevendo a palavra tal como ela é, ou então, bem próxima ao real. Essas seriam as quatro hipóteses elaboradas pelas autoras, embora nem todas as crianças passem necessariamente pelas quatro hipóteses, podendo algumas avançar mais rapidamente nesse processo durante a aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Hipóteses; Aprendizagem

¹ Fundação Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, graduanda do Curso de Pedagogia.

² Fundação Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, graduanda do Curso de Pedagogia

³ Fundação Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, professora do Curso de Pedagogia. Orientadora.

ACOMPANHANDO E AVALIANDO: Considerações das propostas pedagógicas instituídas no caderno do CEALE

Eliene Hortêncio Arruda Teixeira
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
Colocar email

Ivanda Veiga
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
Colocar email

Lucimar Fagundes da Silva
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
Colocar email

Charlene Ferreira Monteiro
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
Colocar email

Bill Robson Monteiro Lisboa
Docente da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
billrobsonmg@hotmail.com

Resumo:

Esta pesquisa é um relato de experiência de uma atividade desenvolvida no sétimo período do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia na disciplina de Fundamentos da Supervisão Inspeção e Orientação Pedagógica. Por meio de um seminário analisamos as propostas pedagógicas instituídas no caderno quatro “Acompanhando e Avaliando”, este é uma orientação didático-pedagógica destinada para os três primeiros anos do ensino fundamental das escolas estaduais mineiras. Este instrumento proporciona ao/a educando/a seu desenvolvimento e aprendizado, adaptando as exigências, as condições e desafios do mundo, relacionando a teoria com a prática com ênfase nas progressões e não nas rupturas. Destacamos que este possibilita a aceleração e avanços de estudos; obrigatoriedade nos aproveitamentos e recuperação. Observação de registros diagnósticos dos conhecimentos prévios, definição de focos: identificação, especificação, explicitação, sugestão de linha de ação são uma das estratégias contidas no caderno. Além disso, sugere outros instrumento de avaliação como as Provas operárias que são operações mentais, representações, conceitos capacidades, Portfólio com a avaliação, apresentação de dados pelo/a aluno/a e pelo/a professor/a. Entretanto, é necessário reiterar que a proposta desenvolvida neste documento vem focalizando os processos de alfabetização e letramento como objeto de reflexão e, especialmente, como meta de ações e intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educação e Avaliação

ECA E JOVENS INFRATORES

Daniel Caldeira de Melo

dcmelo@gmail.com

RESUMO

A Escola, entendida enquanto uma organização, esta imersa em diversos cenários sociais tanto interna quanto externamente. No seu ambiente interno, são constantes as queixas e dificuldades encontradas ao lidar com crianças e adolescentes, principalmente, quando apresentam envolvimento direto ou indireto com atos infracionais. Ao passo que há um desconhecimento dos profissionais sobre os direitos e deveres de seu principal público-alvo: os alunos. Por sua vez, o ambiente externo também influenciado por situações de violências e criminalidade promovem o fechamento da Escola para a comunidade, limitando sua atuação participativa e democrática. O objetivo deste minicurso é tratar dos aspectos legais, em especial, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE), enfocando sua aplicação prática no cotidiano escolar a partir dos avanços e desafios que o profissional da educação pode encontrar nas relações estabelecidas com a comunidade escolar. Espere-se construir caminhos possíveis para lidar com as questões relativas à criminalidade e violência por uma ótica inclusiva e mediadora, desmistificando a miopia das práticas tradicionalistas de abordar as crianças, adolescentes e familiares envolvidos em atos infracionais.

PALAVRAS-CHAVE: ECA; Escola; Criminalidade; Violência; Jovens Infratores.

OFICINA PEDAGÓGICA: O Porta Jóia Da Mamãe

Jordana Silva Paulino - FEESU/UNIPAC

jojoicm19@gmail.com

Sheila Gonçalves Marinho – FEESU/UNIPAC

sheilamarinho97@yahoo.com.br

Orientação: Profa Ms. Lidônia Maria Guimarães

O presente trabalho é resultado de uma oficina desenvolvida na disciplina de Prática Pedagógica II que foi destinado aos alunos do curso de Pedagogia da FEESU/UNIPAC. Aprender fazendo é muito importante para o desenvolvimento de cada um de nós. Por isso, foram reunidas 41 pessoas em uma sala, com o interesse em aprender a confeccionar “O Porta Jóia da Mamãe”. Este trabalho foi recomendado a crianças a partir de oito anos de idade. Para o desenvolvimento do mesmo foram utilizados materiais como caixa de leite, tecido, tesoura, perfurador, régua, caneta, fita estreita, pincel e cola. Objetivamos demonstrar habilidades e desenvolver a interação interpessoal; estimular o interesse e a participação de todos; mostrar a importância do trabalho em equipe e o seu desenvolvimento; desenvolver a coordenação motora; desenvolver a criatividade e identificar tamanhos e formas. Mostramos que é importante despertar na criança, o valor que tem os laços familiares, biológicos ou não. Foram distribuídos para cada participante da oficina os materiais necessários e oferecemos um suporte para a confecção do porta jóia. Usando a caneta, medimos o tamanho a ser cortado, em seguida, cortamos verticalmente até o limite proposto. Depois, o tecido foi colado e com o perfurador furamos os lados da caixa. Finalizamos, amarrando as fitas, de forma que os furos ficassem unidos. Associado a este trabalho manual, foi entregue um folder a cada aluno, com os materiais e modo de fazer. Ao término, agradecemos e recebemos elogios dos participantes e da avaliadora. A representação faz com que o aluno se envolva e amplie sua imaginação, pois, a fantasia contribui para que sua capacidade de criação seja expandida. Referendamos nosso trabalho em AMARILLA (2014) que aborda questões sobre os laços familiares, em ALMEIDA (2005) e VIEIRA (2002) que defendem a questão do trabalho com oficinas pedagógicas.

Palavra chave: aprender; oficina; criatividade.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
construções escolares a respeito da Linguagem Oral e Escrita

Mirella Velluma Portilho Magalhães
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
portilho.mirella@gmail.com

Bill Robson Monteiro Lisboa
Docente da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
billrobsonmg@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho constitui uma pesquisa elaborada na disciplina de Currículos e Programas do terceiro período do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia. Por meio de análises do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil intitulado: “Conhecimento de mundo” no eixo temático de Linguagem Oral e Escrita, parte integrante do volume 3. O objetivo do estudo foi analisar as abordagens que são utilizadas para a aprendizagem da linguagem oral e escrita das crianças. Nesse sentido, as escolas, tanto públicas, quanto privadas têm como atribuição estimular as crianças a comunicarem de todas as formas possíveis, lembrando que é necessário um trabalho contínuo; a estimulação tem que ser efetiva, em casa e na escola. Ambas as linguagens a serem desenvolvidas em conjunto com as crianças são importantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e social delas, pois fazem parte da sua formação, na construção de conhecimentos e na interação com outros indivíduos. Com isso, é possível perceber que o referencial apresenta fatores que convergem com as práticas escolares, por exemplo, a ênfase na questão da maturação biológica, tendo em vista que a aprendizagem das linguagens é um processo que necessita da experiência e das vivências sociais, não podendo ser limitada apenas ao fator biológico.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciais Curriculares Nacionais; Linguagem oral e escrita; Educação Infantil.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DE UTILIZAR OS DIVERSOS RECURSOS

Rute Josefa Pinheiro de Lima Parreira
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
ruteparreira2008@hotmail.com

Cristiane Augusta Mendes Gomes
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
crisdireito@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como intuito discutir a cerca da avaliação escolar, tendo como foco as Técnicas e Instrumentos de Avaliação. Temos como objetivo problematizar como a avaliação se efetiva no âmbito escolar e como suas técnicas e instrumentos são utilizados para verificar o processo de ensino-aprendizagem. A problemática levantada nos leva a refletir que a avaliação ainda é utilizada, por muitos docentes, apenas para mensurar os resultados obtidos, deixando de ser utilizada de forma ampla, explorando todas as suas técnicas e instrumentos. Percebemos que na educação a avaliação escolar é um ato necessário e presente que tem o intuito de acompanhar e verificar se o processo de ensino-aprendizagem está ocorrendo conforme as metas e objetivos traçados pelo docente, e para que isso ocorra o professor tem a sua disposição variados recursos de avaliação que devem ser largamente explorados. Devemos ressaltar que a avaliação não está apenas ligada ao aspecto quantitativo, mas também ao qualitativo e por isso se faz necessário o uso de diferentes técnicas com seus respectivos instrumentos para acompanhar se os alunos estão aprendendo e assimilando os conhecimentos e desenvolvendo-se em todos os aspectos, além de verificar se as metodologias aplicadas estão sendo eficazes. Diante disso, o emprego repetido e exclusivo de uma determinada técnica e instrumento não permite avaliar o aluno em todos os seus aspectos, podendo assim resultar em falsos resultados. Por isso, o docente deve conhecer e dominar os aspectos positivos e negativos que cada técnica possui, a fim de fazer uma boa seleção das mesmas para que seus objetivos sejam efetivamente alcançados e as necessidades dos discentes sejam supridas. Portanto, para que o professor alcance suas metas é preciso que ele conheça e utilize os diferentes recursos oferecidos pelo processo avaliativo, observando que o intuito da avaliação é a verificação do processo de ensino-aprendizagem e jamais a punição ou mesmo a coação do aluno. A avaliação deve servir como um feedback tanto para o aluno como para o professor.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar, técnicas e instrumentos, ensino-aprendizagem.

AVALIAÇÃO: COMPONENTE INDISPENSÁVEL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Rosália Silva Abreu Lemes
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
abreurosalia@hotmail.com

Cristiane Augusta Mendes Gomes
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
crisdireito@yahoo.com.br

RESUMO

Avaliar vem do latim “a+valere”, que significa atribuir um juízo de valor (LUCKESI, 1995, p.28).O ato de Avaliar é constante em nossas vidas, pois, a necessidade de sabermos até onde estamos alcançando nossos objetivos é uma necessidade, porém, trataremos aqui da atividade inerente ao trabalho docente, e é através dela que pode-se acompanhar o desenvolvimento dos alunos e também tomar ciência da prática pedagógica do professor, seus objetivos, dificuldades e avanços, permitindo assim que ele reoriente e reorganize seu trabalho, fazendo as correções necessárias ao longo do período escolar. Neste sentido, não podemos mais deixar que as avaliações tomem caráter simplesmente de controle fazendo uma classificação quantitativa dos alunos e relacionando-os apenas com as notas alcançadas, a avaliação não pode ficar atrelada somente aos objetivos quantitativos, os qualitativos também precisam ser mensurados, pois, a relação mútua entre os dois é de suma importância para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive de fato. Ao avaliar o rendimento escolar do aluno, o professor deve utilizar técnicas e instrumentos variados, buscando o maior número de amostragens possíveis, com o intuito de se realizar uma avaliação mais perfeita. Sabemos que este processo precisa ter em vista os objetivos propostos pelo professor que devem primar pelo êxito tanto do seu planejamento como do desenvolvimento dos alunos. A avaliação escolar é um dos elementos da didática, e componente importante no processo de ensino e aprendizagem, pois, é através dela que se verifica e qualificam-se os resultados alcançados, comparando-os aos objetivos propostos, com o intuito de reorientar a tomada de decisão, desse modo, deve contribuir para que a escola desempenhe bem o seu papel. E é pensando no aluno, e no seu direito a um ensino de qualidade que a escola deve se estruturar e se organizar. Não é simplesmente medir, é necessário diagnosticar, acompanhar e avaliar os resultados obtidos, pois a medição isolada não mostra a realidade sobre o nível do trabalho escolar desenvolvido. Deste modo, podemos concluir que, as práticas avaliativas devem assumir um caráter diagnóstico, processual e contínuo, valendo salientar sua importância no contexto escolar, pois, só assim, é que o professor será capaz de fazer um acompanhamento do desempenho dos alunos no processo de aprendizagem, e este por sua vez se tornará mais significativo e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Ensino, Qualidade.

BREVES CONSIDERAÇÕES: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Janice Rocha de França
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
janicef2014@hotmail.com

Micilene da Silva Porfírio Macedo
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
edimeiaporfirio@gmail.com

Cristiane Augusta Mendes Gomes
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
crisdireito@yahoo.com.br

RESUMO

A presente pesquisa foi uma atividade avaliativa desenvolvida no terceiro período do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia, na disciplina de Política Educacional em torno de uma análise feita no que tange a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Compreendemos nesse estudo que até alguns anos atrás a EJA resumia-se apenas em ensinar o adulto a ler e escrever, porém ocorreram diversas transformações no Brasil que contribuíram para que isso mudasse. Foi a partir do Ato Constitucional de 1834 que as províncias ficaram encarregadas da instrução primária e secundária destinadas principalmente aos jovens e adultos. Em 1915 a Liga Brasileira procurou mostrar a grandeza da República diante da implementação da Alfabetização, a qual se expandiu somente na década de 1940, cooperando com a EJA para que esta ganhasse prioridade. No fim da segunda guerra mundial em 1945, a ONU e a UNESCO pressionaram os governantes com o objetivo de diminuir o índice de analfabetismo, o que colaborou para que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil baixasse o nível de qualidade em busca de suprir a quantidade. O Governo Federal criou vários programas de alfabetização para a população, dentre eles o mais conhecido é o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que visava alfabetizar funcionalmente as pessoas sem maiores entendimentos, contudo o MOBRAL não conseguiu alcançar a meta estabelecida de erradicar o analfabetismo no prazo 10 anos, e surgiram então outros programas destinados a um Brasil Alfabetizado, sendo o último instituído pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, cujo intuito principal é a formação da cidadania e a inclusão social. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é regida pelos artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 23 de Dezembro de 1996, lei nº 9.394. Portanto, as aulas deverão ser ministradas preferencialmente por professores preparados para a alfabetização de Jovens e Adultos, respeitando os requisitos exigidos para os exames finais de no mínimo 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, já que esta modalidade é destinada para aqueles que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos seus estudos na idade própria. Diante do exposto podemos concluir que a EJA é uma modalidade essencial para a formação do cidadão, sendo esse um dos direitos fundamentais garantido pela nossa Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 5º, 205 e 208.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Cidadania; Educação de Jovens e Adultos.

A IMPORTANCIA DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: HISTORIAS EM QUADRINHOS SEM TEXTO

Ana Cristina Cunha
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
cunhaanacristina12@gmail.com

Andréia de Fátima Reis Sousa
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
andreia4020@gmail.com

Cristiane Augusta Mendes Gomes
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
crisdireito@yahoo.com.br

RESUMO

A filosofia é considerada a ciência mãe de todas as demais ciências, uma vez que visa desenvolver o raciocínio lógico, investigativo e crítico dos fatos e fenômenos que nos cercam. Tendo como berço a Grécia antiga, a filosofia surge por volta do século V a. C. disseminando-se pelo mundo na busca pelos saberes. Desta forma, pretendemos aqui discutir sobre sua importância no contexto educacional, na formação de indivíduos autônomos e participativos, e para isso abordaremos o Programa de Filosofia para Crianças, criado pelo professor norte-americano Matthew Lipman, no final dos anos 1960, assim como destacaremos recursos metodológicos e didáticos como sugestão para uma aula filosófica. Lipman utilizava o diálogo como ferramenta para auxiliar os jovens no pensar ponderado, inventivo, de uma maneira contextualizada e, também na construção do aprendizado da cidadania, através de uma convivência saudável, respeitando as ideias divergentes e a variedade cultural, na qual as salas de aula são transformadas em pequenas comunidades de investigação. O Programa colabora na formação de cidadãos competentes em solucionar problemas e encontrar saídas criativas e éticas, nos diversos contextos em que vivem. Seu foco é a criança e o adolescente, objetivando que o aluno cresça em um ambiente investigativo, promovendo sua autonomia e criticidade. Nesse sentido, e a partir das discussões realizadas na disciplina de Filosofia para Crianças e Adolescentes no curso de Pedagogia (UNIPAC-FEESU), pretendemos propor uma abordagem prática para desenvolver essa reflexão filosófica. Para tanto, escolhemos histórias em quadrinho sem texto como recurso metodológico, nas quais o professor pode instigar seus alunos quanto a imaginação, além de proporcionar a criatividade, organização, leitura e escrita. Através de sequências de figuras, os alunos podem criar suas próprias histórias. O professor também pode trabalhar outros meios nos quais há a ausência da escrita, como por exemplo, tirinhas de jornais (charges), cinema-mudo entre outros. Podemos destacar alguns filmes e desenhos deste gênero como: Charlie Chaplin, Mr. Bean, Tom e Jerry, Gordo e o Magro, a Pantera Cor de Rosa, entre outros. Utilizando esses recursos, os alunos estimulam a imaginação, aprendem a desenvolver o senso crítico, os valores éticos, o respeito com o tempo de aprendizagem de

cada um, a forma de cada colega pensar.É possível também promover a inclusão social na sala de aula onde os deficientes auditivos podem se tornar mais participativos. Esperamos assim que a Filosofia seja abordada no contexto escolar de maneira interativa e dinâmica, favorecendo o desenvolvimento reflexivo do aluno, promovendo futuros cidadãos críticos e conscientes.

PALAVRAS-CHAVE:Filosofia, Crianças e Adolescentes, educação.

EIXO 1-EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE OS ALUNOS IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Franciele Rodrigues da Silva
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia-FEESU/UNIPAC
fran.18.rodrigues@hotmail.com

Gessica Daiana da Silva
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia-FEESU/UNIPAC
gessicadaiana2015@hotmail.com

Jordana Silva Paulino
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia-FEESU/UNIPAC
jojoicm19@gmail.com

Sheila Gonçalves Marinho
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia-FEESU/UNIPAC
vivianeferreirademacedo@yahoo.com.br

Thais Almeida Guerra de Oliveira
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia-FEESU/UNIPAC
at.almeidathais@gmail.com

Mirian Gobbi
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia-FEESU/UNIPAC
mgobbi18@yahoo.com.br

Resumo

A crise do modo de produção capitalista na contemporaneidade provocou mudanças econômicas no modo de vida de cidadãos europeus, africanos, asiáticos e americanos. A crise que assola diversos países nestes continentes fragilizaram instituições financeiras promovendo redução de salários e aumento do desemprego. A falta de perspectiva desencadeou uma nova onda migratória de trabalhadores que buscam nova perspectiva de vida e trabalho em países emergentes como o Brasil. O presente trabalho originou-se a partir de indagações acerca do acolhimento destes sujeitos sociais e sobre a necessidade de formação profissional na área da educação para os professores que atuam com esta realidade. O objetivo central desta pesquisa foi analisar as problematizações que alunos imigrantes enfrentam ao chegarem no Brasil e compreender se a formação dos docentes contemplam as necessidades educacionais de discentes habituados a contextos culturais tão diversos e que agora freqüentam as escolas brasileiras. Esta temática compõe um quadro contemporâneo em que se apresenta como fator fundamental a luta por direitos fundamentais, tais como: o direito à vida, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação. É nesta perspectiva relacionada à educação e a luta por garantir direitos humanos referentes aos alunos imigrantes que buscou-se sistematizar essa pesquisa. A luta por um mundo melhor, igualitário e de oportunidades para todos remete à necessidade de construção de novos olhares que possibilitem a efetivação de ações pedagógicas que tratem com respeito e equidade a estes alunos que compõe um novo cenário educacional nas escolas brasileiras. Fundamentado por pesquisas bibliográficas realizadas junto a artigos e fontes documentais que abordem este assunto buscou-se por meio desta fontes de pesquisa analisar as dificuldades de alunos imigrantes e professores em relação à comunicação, ao currículo e sobre a importância de se repensar as metodologias que possibilitem um real aprendizado destas crianças e jovens no cotidiano escolar.

Palavra-chave: imigrantes; educação; professores.

EIXO 1- A formação em Língua Brasileira de Sinais e seus múltiplos significados frente à inclusão de crianças surdas no espaço escolar

Lucimar Fagundes da Silva

luci.mar.fagundes@hotmail.com

Orientadora: Profª. Ms. Mirian Gobbi

FUPAC – Fundação Presidente Antônio Carlos

FEESU – Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia – MG

Curso de Pedagogia

O ensino da Língua Brasileira de Sinais no Brasil foi elemento primordial para as análises desta pesquisa. O interesse neste trabalho perpassou por evidenciar os aspectos legais referente ao reconhecimento desta língua e a sua relevância no processo de formação de profissionais da área da educação e no atendimento a alunos surdos na escola regular. A investigação referente ao ensino de Libras é fundamental para identificar as complexidades do ensino desta língua e a relação com a implementação de atendimentos pedagógicos que promovam o desenvolvimento cognitivo e relacional destes sujeitos sociais que nos diferentes momentos históricos se viram cerceados do direito a educação diante da falta de comunicação. A falta de estímulo quanto à aquisição da linguagem e da língua limitaram e provocaram déficits no processo ensino-aprendizagem dos surdos. A pesquisa evidencia que a utilização da Libras possibilita aos surdos a ampliação de conhecimentos e visão de mundo. Neste aspecto, o professor bilíngue é agente fundamental para oportunizar a compreensão de mundo, transcendendo as percepções cujos objetivos ultrapassem os resultados e beneficiem os alunos que almejam superar os obstáculos mesmo diante de um contexto desfavorável que até então se apresentou na educação de surdos. Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho buscou analisar as dificuldades existentes no processo de formação docente em relação à Libras e os reflexos que advém desta problemática na vida educacional dos alunos surdos. Do ponto de vista teórico-metodológico foram utilizadas referências sobre a educação de surdos no Brasil e os aspectos legais que nortearam mudanças pautadas na educação bilíngüe de alunos surdos na escola regular. A investigação buscou analisar as importantes conquistas dos surdos no convívio familiar, educacional e social cujos benefícios são evidências da importância desta Língua no equilíbrio, na socialização e na aprendizagem dos surdos. O aprendizado em Libras requer tempo, esforço e envolvimento por parte dos profissionais da área da educação. Enfim, destas experiências vivenciadas no ensino de Libras foi possível analisar a importância da formação docente cuja apropriação desta língua se apresenta como fator fundamental na inclusão educacional de alunos surdos na escola regular.

Palavras-chaves: Língua Brasileira de Sinais, educação, surdos

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: Problematicando o estudo das Artes Visuais

Gelsa Lopes Santana
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia
gelsalm@yahoo.com.br

Bill Robson Monteiro Lisboa
Docente da Faculdade de Educação de Estudos Sociais de Uberlândia
billrobsonmg@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho integra uma pesquisa realizada no terceiro período do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia na disciplina de Currículos e Programas. Recorremos às análises do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil intitulado: “Conhecimento de Mundo” no eixo temático de Artes Visuais. O objetivo do estudo foi reconhecer o trabalho com as Artes Visuais na educação infantil e as orientações didáticas encontradas no Referencial.. Nesse sentido, as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estruturas e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos: fazer artístico, apreciação e reflexão. A produção teórica e a prática, pedagógica devem trabalhar as Artes Visuais na educação infantil fora do contexto que leva a criança a memorização e reprodução como: atividade desenhar, colar, pintar e modelar massinha, destituídas de significados; trabalhos com uma conotação decorativa em que os/as adultos/as façam grande parte do trabalho; atividades de colorir imagens como exercício de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números. O trabalho com as modalidades artística devem ser contempladas pelo/a professor/a, sendo ele/a o/a mediador/a, as atividades que devem ser expostas na sala de aula a altura das crianças para observação de diferentes representações das imagens. Assim, considera a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê. ‘’ É assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepções, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas, de outras crianças e adultos/as. Sendo assim, neste documento defende-se a ideia de que em toda criança sempre existe um potencial passível de desenvolvimento sobre o qual a educação pode e deve atuar. A educação em Artes Visuais não visa a formar artistas, mas crianças sensíveis ao mundo e conhecedoras da linguagem da arte.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciais Curriculares Nacionais; Educação Infantil; Conhecimento de Mundo; Artes Visuais.