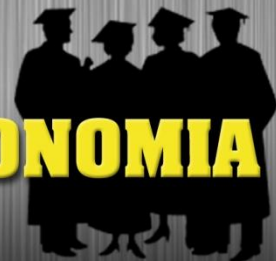


REVISTA CIENCIA, SALUD, EDUCACIÓN Y ECONOMÍA

5 núm (ene-jun 2012) - ISSN 2175-7038



Asunción, Paraguay



EDITA
Instituto Para la Capacitación Profesional (IPCP)
Fortaleza, Ceará

Rafael Sânzio de Azevedo,

Doutor em Letras pela UFRJ, Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras – UFC, Membro da Academia Cearense de Letras, Membro da Comissão Editorial das Edições UFC. Escritor, historiador da Literatura Cearense, poeta, Brasil.

Antonio Vasques,

Diretor Superintendente do Grupo IPCP, Doutor em Ciências pela UNICAMP.

Doctor Francisco Carlos Palau,

Advogado, Doutor em Direito e Consultor Externo do Banco Mundial / União Européia / BID.

Doctor Abel Faustino Ayala Cattebeke

Doutor em Ciências Econômicas e Mestre em Administração de Empresas.

Doctora Solena Ziemer Kusma

Professora do Curso de Medicina da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Directora Presidente del Grupo IPCP

Dra. Ana Martha Coutinho

Coordinador de la Revista

Prof. Doctor Rafael Sânzio de Azevedo

Diseño

Glauber Soares Lopes

Editora IPCP

Rua Francisco Farias Filho, 121 • Guararapes
Fortaleza - Ceará • CEP: 60810-110

Teléfonos:

+55 (85) 3241-2403 / (85) 3241-3604

www.ipcp.com.br • ipcp@ipcp.com.br

© IPCP, enero 2012

Revista IPCP: Ciencia, Salud, Educación y Economía / Instituto para Capacitação Profissional. Nº 5 (ene-jun, 2012). Fortaleza: IPCP, 2012

ISSN 2175-7038

1. Salud - Periodicos 2. Administración - Periodicos 3. Educación - Periodicos I. Brasil, Instituto para Capacitação Profissional

CDD

PRESENTACIÓN

3

Estudo da vasectomia no planejamento familiar sob o enfoque de custo efetivo relacionado ao uso do Anticoncepcional oral no SUS (Sistema Único de Saúde)

4

Maria Liduína Gadelha Smeets

Eldair Melo Mesquita Filho

A construção e reconstrução de si mesmo através da aprendizagem significativa

18

Renildo Franco da Silva

O currículo como teia rizomática do conhecimento na prática da educação on-line

34

Luzia Maria Azevedo Brito

Tatiane de Lucena Lima

Uma proposta inovadora para a sala de aula a partir da pedagogia de projeto interdisciplinar através da linguagem digital: webquest e blog

40

Rosângela Costa Xavier

O planejamento escolar: um instrumento efetivo da gestão democrática na conquista da autonomia e da qualidade do ensino

50

Simone Maria de Sá Timbó

Educação Indígena: ação pedagógica diferenciada que possibilita oferta de alteridade às nossas sociedades

64

Sunamita Silva de Oliveira Albuquerque

A Educação Física na escola: contextualizando o jogo na formação sociocultural do aluno e de sua autonomia

72

Ronnisson Luís Carvalho Barbosa

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA IPCP

77

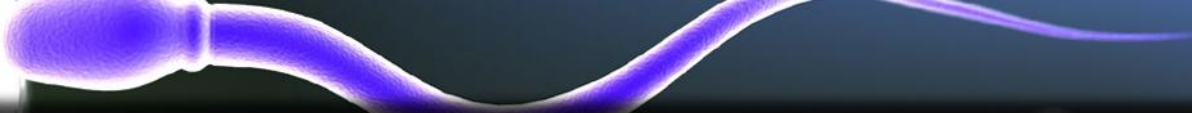
El rápido desarrollo del conocimiento y las nuevas formas de transmisión de la información no nos permiten estar quietos; al contrario, están demandando nuevas maneras de hacer, de pensar y difundir la ciencia. Esta es la razón por la el Instituto para la Capacitación Profesional, IPCP, ha entendido conveniente abordar una nueva tarea: la creación y el desarrollo de una revista electrónica que llevará por título: **“Revista de IPCP: Ciencia, Educación, Salud y Economía”**, constituye para nosotros un motivo de satisfacción presentar este primer número y damos nuestra bienvenida a la inquietud intelectual y nuestros deseos de hacer conocer la producción científica de los especialistas en estas áreas.

Esta REVISTA está abierta a todo y a todos, y cuyas únicas limitaciones han de ser el rigor y la dignidad exigibles a cualquier trabajo universitario y a todo trabajo de investigación. Es una publicación electrónica, de periodicidad semestral, editada por el Instituto para la Capacitación Profesional de Ceará, Fortaleza, con el propósito de consolidar un espacio de diálogo reflexivo entre las experiencias de aula de docentes, y los trabajos de los estudiantes de postgrado que se están iniciando en la investigación.

Esta revista electrónica que ahora presentamos pretende, pues, ser el órgano de expresión y comunicación entre especialistas del mundo entero interesados en la reflexión sobre la ciencia, la educación, la ciencia de la salud, las ciencias económicas y la cultura, sus oportunidades y consecuencias.

Con esta publicación se busca:

- Socializar la producción intelectual de docentes, investigadores y estudiantes que se están iniciando en la labor investigativa.
- Contribuir en los procesos formativos de los estudiantes vinculados al IPCP promoviendo la investigación en el aula y favoreciendo procesos de escritura basados en la reflexión sistemática sobre su propia práctica.
- Estimular la investigación del estamento docente y de estudiantes, aportando relatos, problemas y preguntas surgidos de la experiencia que los mismos tienen en el aula y su vida profesional.



ESTUDO DA VASECTOMIA NO PLANEJAMENTO FAMILIAR SOB O ENFOQUE DE CUSTO EFETIVO RELACIONADO AO USO DO ANTICONCEPCIONAL ORAL NO SUS (SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE)

Maria Liduina Gadelha Smeets

Bacharel em Enfermagem pelo Centro Universitário Sant'Anna.
Pós Graduada em MBA AUDITORIA E GESTÃO DE SISTEMAS DE SAÚDE COLETIVA,
REDES HOSPITALARES E CLINICAS pela FIC - Faculdade Integrada do Ceará.
liduina.gadelha@hotmail.com

Eldair Melo Mesquita Filho

Professor Orientador Mestre



RESUMO: Este estudo tem como objetivo a produção científica acerca do custo do método anticoncepcional que o SUS (Sistema Único de Saúde) oferece com eficácia através do planejamento familiar para a vasectomia de maneira explícita, assim como para a pílula anticoncepcional em sua distribuição gratuita. O presente artigo apresentará as vantagens, desvantagens e custo do anticoncepcional por usuário e custo da cirurgia de vasectomia em análise temporal no período de 2001 a 2009, tomando como base o ano de 2007 para o cálculo de IPCA (Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo). Demonstrará a receptividade ao Planejamento Familiar para escolha do método em que o usuário poderá optar pela vasectomia. Trata-se de um estudo bibliográfico, utilizando as bases de dados LILACS, MEDLINE e BDENF pesquisando os descritores Vasectomia, Planejamento Familiar, Custo da vasectomia e anticoncepcional de uso oral para busca de artigos publicados de 2001 a 2009. Nos resultados obtidos, observa-se que a produção científica em conhecer o custo efetivo da vasectomia em relação às desvantagens do uso da pílula anticoncepcional, corrobora para um maior interesse de pesquisa científica sobre o tema proposto.

PALAVRAS-CHAVE: Vasectomia. Pílula anticoncepcional. Custo. Planejamento familiar.

ABSTRACT: This study aims at the scientific results of the costs and methods of contraception, with the SUS (Unified Health System) offers. This article presents the advantages and disadvantages of using oral contraceptives, as well as the cost of surgery for vasectomy per contraceptive user, in a temporal analysis during the period 2001 to 2009, based on the year 2007 according the IPCA (National Index of Consumer Prices Wide). It demonstrates responsiveness to family planning to choose the method in which the user can opt for vasectomy. This study is a literature search, using the databases LILACS, BDENF, searching MEDLINE and the keywords Vasectomy, Family Planning, Cost of vasectomy and oral contraceptive in search of articles published from 2001 to 2009. The acquired results, indicate that the scientific knowledge on the effective costs of vasectomy in relation to the disadvantages of the use of the anticoncepcional pill, confirm the importance of a larger interest for scientific research on the topic proposed.

KEYWORDS: Vasectomy. Pill. Cost. Family Planning.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo la producción científica acerca del costo de los anticonceptivos que el SUS (Sistema Único de Salud) ofrece efectivamente a través de la vasectomía para la planificación familiar explícita, así como para la píldora en su distribución gratuita. En este artículo se presentan las ventajas, desventajas y costos de los anticonceptivos por el usuario y el costo de la cirugía para el análisis temporal de la vasectomía en el período de 2001 a 2009, basado en el año 2007 para el cálculo del IPCA (Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo). Demostrar la capacidad de respuesta a planificación familiar para elegir el método en el que el usuario puede optar por la vasectomía. Se trata de un estudio bibliográfico utilizando las bases de datos LILACS, MEDLINE y BDENF la investigación de la vasectomía descriptores, planificación familiar, vasectomía Costo y uso de anticonceptivos orales para buscar artículos publicados entre 2001 y 2009. En los resultados obtenidos, se observa que los conocimientos científicos sobre el coste efectivo de la vasectomía en relación con las desventajas del uso de la píldora anticonceptiva, corrobora a un mayor interés en la investigación científica sobre el tema propuesto.

PALABRAS-CLAVE: Vasectomía. Píldora. Costo. La planificación familiar.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tópico vem ao encontro do Planejamento familiar no qual a mulher submete-se ao uso de pílula anticoncepcional oral, diário, mensal e anual. Submete-se a mulher aos efeitos colaterais da

pílula, afora os desconfortos de comprometimento de hormônios, e riscos para o câncer de mama.

Vários autores referem o interesse de famílias pela vasectomia, isso significa que não haverá dificuldade para aceitação masculina e que a parte feminina poderá dispor de um método seguro e sem interferências no planejamento familiar.

Neste artigo apresentaremos o custo total da cirurgia de vasectomia pelo SUS (Sistema Único de Saúde) por paciente e, ao mesmo tempo, o custo do uso de anticoncepcional oral, que também é distribuído gratuitamente pelo SUS, fazendo assim uma relação do que seria mais eficiente.

Para a enfermagem que atua na atenção básica e tem como referencial a Saúde da Mulher, o desenvolver das ações do Planejamento Familiar, e a importância da escolha do método contraceptivo devem-se estender não somente à mulher, mas ao homem ou ao casal naquilo que for adequado e favorável para cada caso.

Existem vários métodos para regular a reprodução humana. Nenhum deles constitui um método ideal: todos possuem vantagens e desvantagens. A maioria é para a aplicação no corpo da mulher, ficando ao seu encargo evitar a gravidez. Isso acontece não só por razões biológicas objetivas, mas principalmente por questões sociais e culturais. Porém, os profissionais da saúde devem trabalhar com mulheres e homens, pois a geração de um novo ser humano é de responsabilidade do casal (independente de viverem juntos ou não). A enfermagem tem uma posição de destaque no aconselhamento dos clientes sobre os métodos contraceptivos. Durante o aconselhamento, deve-se explicar e demonstrar todas as opções e permitir que a pessoa ou o casal escolha conscientemente um método que seja o mais adequado ao seu caso (FIGUEREDO, 2003, p.60).

O presente trabalho apresenta em sua introdução o objetivo de analisar a produção científica realizada acerca do custo do procedimento cirúrgico da vasectomia relacionado ao uso da pílula anticoncepcional oral. Segue-se com um pequeno relato sobre planejamento familiar na escolha do uso da pílula anticoncepcional oral, como também o processo cirúrgico da vasectomia, a inserção de ações educativas oferecendo ao usuário do SUS atividades com os profissionais de saúde os quais envolvem conhecimento da escolha do método mais adequado, identificação do mesmo e o acolhimento do cliente ou do casal, entendendo suas necessidades e avaliação de risco individual para a infecção do HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) e DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis) juntamente com as considerações do profissional de saúde para a opção do melhor método anticoncepcional através das consultas nos serviços de saúde.

A metodologia está direcionada para uma pesquisa bibliográfica em periódicos indexados que foram consultados na LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Saúde), MEDLINE (Literatura Internacional em Ciências da Saúde) e BDENF (Base de dados de Enfermagem), usando os descritores com evidência em Vasectomia, Planejamento Familiar, Custo da vasectomia e Custo do anticoncepcional de uso oral. A busca da pesquisa para os artigos publicados refere-se ao período de 2001 a 2009. A coleta dos dados ocorreu no período de janeiro a março de 2011 com a identificação de 58 resumos, evidenciando assim os descritores propostos neste artigo. Foi realizada a leitura crítica dos mesmos para seleção de 16 artigos que contemplam o objetivo deste estudo.

Em resultados e custos serão apresentados os números de procedimentos cirúrgicos da vasectomia em ambiente ambulatorial e hospitalar, bem como a Pílula Anticoncepcional Ciclo 21 com os valores baseado no IPCA, e o valor médio atualizado pela inflação no período de 2001-2009, tendo 2007 como ano base, de-

vido a PORTARIA Nº 1.319, DE 5 DE JUNHO DE 2007 em seu Art. 2º que altera a partir da competência junho de 2007, a descrição e o valor total do procedimento da Tabela de Procedimentos do Sistema de Informação Hospitalar do SUS.

2 PROBLEMÁTICA

O SUS distribui para a população feminina o anticoncepcional de uso oral ininterruptamente, de acordo com a proposta do Planejamento Familiar estabelecido, como também a cirurgia de vasectomia.

Para tanto, o objetivo geral deste estudo é de conhecer custo efetivo da vasectomia em relação ao uso da pílula anticoncepcional relacionado à proposta do planejamento familiar do SUS.

Os objetivos específicos dispõem-se em apresentar o custo da cirurgia de vasectomia e do anticoncepcional, analisar a produção científica selecionada referente ao custo do procedimento cirúrgico da vasectomia, relacionado ao uso da pílula anticoncepcional oral.

O próprio planejamento familiar apresenta várias opções como método contraceptivo para o casal, ou somente para a mulher, ou somente para o homem, sempre de acordo com a proposta de atendimento e atuação do planejamento familiar apresentado pelo SUS.

Preferencialmente, a primeira consulta individual ou do casal deverá ser no mesmo dia em que participar da atividade educativa. Não havendo esta possibilidade (por dificuldade pessoal ou por que a UBS não dispõe de grupo formado), o usuário deverá ser encaminhado para uma consulta médica ou de enfermagem, onde as atividades de orientação e educação serão individuais, de modo a garantir o acesso ao serviço. Após a escolha do método contraceptivo de sua preferência, o usuário receberá este método de acordo com os critérios clínicos de elegibilidade (classificados de 1 a 4 em ordem crescente de restrições ao uso) preconizados pela OMS e adotados pelo Ministério da Saúde: CATEGORIA 1 - Método pode ser usado sem restrições; CATEGORIA 2 - Método pode ser usado com restrições; CATEGORIA 3 - Método de última escolha; e CATEGORIA 4 - Método é contra-indicado na situação clínica encontrada, podendo o contraceptivo ser prescrito pelo Médico ou Enfermeiro conforme o critério no qual o método se enquadrar. Apud Protocolo de Enfermagem – Atenção a Saúde da mulher, (BRASIL, 2004, p. 151, 156.).

O SUS tem material informativo (Caderno série de Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos) enriquecedor para o planejamento familiar que está direcionado para o público feminino que frequenta as consultas na UBS (Unidade básica de Saúde) em saúde da mulher e saúde do adolescente, em que se incluem orientações sobre uso de anticoncepcional.

2.1 ORIGEM DA FAMÍLIA E MODELO DE FAMÍLIA ATUAL

Compreendendo a origem da família, seu papel e suas transformações temporais, entende-se os comentários históricos baseado nos estudos de Engels em A origem da família, da Prosperidade Privada e do Estado, ao discorrer sobre suas formas primitivas no modelo atual. “Família é o organismo formado por todas aquelas pessoas ligadas por um vínculo de sangue, ou seja, todas as pessoas provindas de um tronco ances-

tral comum”, segundo Freire em Repensando a família (2002), apud Silva & Santos.

Segundo Gomes e Pereira (2004, p. 70), “a família constitui-se em uma entidade a situar e legitimar o indivíduo em seu espaço social. A família é um valor, e como tal, uma referência essencial para a construção da identidade do indivíduo.

2.2 PLANEJAMENTO FAMILIAR

A lei no. 9.263, de 12 de janeiro de 1996, que estabelece o Planejamento Familiar no Brasil, estabelece que as instâncias gestoras do SUS estejam obrigadas a garantir à mulher, ao homem ou ao casal, em todos os níveis, em toda a rede de serviços, assistência à concepção e contracepção como parte das demais ações que compõem a assistência integral à saúde. “Uma questão fundamental desta Lei é a inserção das práticas de laqueadura de trompas e da vasectomia dentro das alternativas de anticoncepção, definindo critérios para sua utilização e punições para profissionais de saúde que as realizarem de maneira inadequada e/ou insegura” (BRASIL, 2002). A decisão pelo planejamento familiar deve partir do casal, enquanto que o homem pode e deve participar ativamente desse ato ao decidir pela vasectomia. Esta técnica pode ser uma saída, quando, por exemplo, a mulher não pode tomar anticoncepcional ou ter mais filhos por problemas de saúde, dentre outras razões.

O elemento primordial na prevenção primária da saúde é o planejamento familiar que, mediante estratégias coletivas e individuais usadas pelos profissionais de saúde, orientam as pessoas que buscam esse serviço ao mesmo tempo oferecendo informações necessárias para a escolha dos métodos contraceptivos mais adequados à situação atual de saúde.

O Programa para a assistência à saúde da mulher, oficializado na década de 1980 configura-se como estratégia de destinação seletiva de recursos que permitem conteúdos de grande prioridade feminina, tendo como objetivos o “desenvolver atividades de regulação da fertilidade humana, implementando métodos e técnicas de planejamento familiar, diagnosticando e corrigindo estados de infertilidade”. (FIGUEREDO, 2003, p.276). Essas ações direcionam-se aos objetivos da promoção, prevenção e recuperação da saúde e pressupõem uma prática educativa, a fim de garantir às usuárias do SUS conhecimentos necessários para um maior controle sobre sua saúde.

2.2.1 AÇÕES EDUCATIVAS

O serviço de Planejamento familiar através da atuação dos profissionais de saúde na assistência a anticoncepção, oferece ao usuário atividades inerentes que envolvem:

Atividades educativas: têm o objetivo de oferecer ao usuário os conhecimentos necessários para escolha do uso do método mais adequado;

Aconselhamento: pressupõe-se a identificação e acolhimento do cliente ou do casal, entendida como suas necessidades, avaliação de risco individual ou do casal em relação à infecção do Vírus do HIV, outras DST e considerações do profissional quanto ao sucesso no processo da escolha do melhor método;

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico, que tem como base a análise de material, através da organização e interpretação do objetivo da investigação, na qual se procura de forma objetiva, estudar e descrever completamente um fenômeno pré-determinado, sendo que as descrições obtidas podem ser qualitativas e/ou quantitativas.

Nos periódicos indexados, foram consultados no LILACS, MEDLINE e BDENF, utilizando os descritores vasectomia, planejamento familiar, custo da vasectomia e custo do anticoncepcional de uso oral de acordo com a terminologia em saúde DeCS (Descritores em Ciências da Saúde)/MeSH (Medical Subject Headings), para busca de artigos publicados de 2001 a 2009.

O período da coleta de dados ocorreu de janeiro a março de 2011, quando foram identificados 48 resumos com os descritores propostos. Após a leitura crítica dos mesmos, foram selecionados 14 artigos que iriam contemplar o objetivo do estudo. Os artigos foram obtidos na íntegra para o melhor desenvolvimento do estudo e também realizadas leituras flutuantes em paralelo aos textos para busca efetiva de informações sobre a proposta do tema deste trabalho.

No período de organização para elaboração do trabalho, foram selecionados e separados os artigos priorizando o conteúdo do texto. Foram coletadas as informações, classificadas e analisadas para apresentação de categorias, as quais foram à escolha do método anticoncepcional, planejamento reprodutivo e custeio alvo da vasectomia. As informações foram organizadas em quadros especificando a categoria, nomes dos autores e ano de publicação.

4 RESULTADOS E CUSTOS

O custo deve estar relacionado com a quantia pela qual se adquiriu algo, e para o SUS a gestão de custos esta implícita na área da Saúde Pública.

A importância em se apurar custos em saúde se deve a uma série de razões: porque os gastos em saúde têm crescido muito nestes últimos vinte anos, devido à complexidade que envolve a produção dos serviços de saúde; pelas particularidades que envolvem o mercado de serviços de saúde; pelo avanço tecnológico; pela mudança de perfil demográfico da população reduzindo a mortalidade infantil e aumentando a expectativa de vida das pessoas; pela mudança no perfil epidemiológico, dentre outros. Daí a necessidade de se investir na eficiência do sistema para que ele possa trazer melhores resultados em termos de saúde da população. (SOUZA, COELHO, DIAS, 2008, p.205).

Na conceituação de custo em nosso contexto social, “O custo está inserido na vida de todo indivíduo desde seu nascimento, ou mesmo desde sua vida intrauterina, até sua morte, uma vez que todos os bens necessários a seu consumo ou a sua utilização têm um custo.” (DUTRA, 2010, p.16). Assim como o conceito do custo significa, “a parcela do gasto que é aplicado na produção ou em qualquer outra função de custo, gasto esse desembolsado ou não. Custo é o valor aceito pelo comprador para adquirir um bem ou é a soma

de todos os valores agregados ao bem desde sua aquisição, até que ele atinja o estágio de comercialização.” (DUTRA, 2010, p.23).

Na afirmativa da consideração de que o atendimento ao planejamento familiar deve promover a oferta dos métodos e técnicas para a anticoncepção, cientificamente aceitos, de acordo com a Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996, que regulamenta o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, o Ministério da Saúde aprova diretrizes e orientações gerais para a realização do procedimento de vasectomia parcial ou completa com a “PORTARIA Nº 1.319, DE 5 DE JUNHO DE 2007 em seu Art. 2º altera, a partir da competência junho de 2007, a descrição e o valor total do procedimento da Tabela de Procedimentos do Sistema de Informação Hospitalar do Sistema Único de Saúde – (SIH/SUS), da seguinte forma”:

Tabela 1 - Valor apresentado conforme a Portaria no. 1.319 de 5 de junho de 2007 que resolve alterar o Art. 2º a partir da competência junho de 2007, a descrição e o valor total do procedimento de:

CÓDIGO	DESCRIÇÃO	Valor (R\$)
0811107	Vasectomia	28,42

Fonte: Diário Oficial da União 108 6 de junho de 2007, seção 1

Tabela 2 - Valor apresentado conforme a Portaria no. 1.319 de 5 de junho de 2007 que resolve alterar o Art. 2º a partir da competência junho de 2007, a descrição e o valor total do procedimento para:

CÓDIGO	DESCRIÇÃO	Faixa Etária (cód.)	Valor (R\$)
0811107	Vasectomia Parcial ou completa	Código 64 a 72 (a partir de 25 anos)	103,18

Fonte: Diário Oficial da União 108 6 de junho de 2007, seção 1

Com objetivo geral de facilitar e ampliar o acesso da população masculina aos serviços de saúde e tendo como estratégia o programa saúde da família como uma porta de entrada com profissionais qualificados para inserir o homem no planejamento reprodutivo e promover a saúde do homem, o Ministério da Saúde através do Plano de Ação 2009-2011- estabelece um aumento do preço do procedimento cirúrgico da vasectomia para Hospitais da rede SUS um aumento do valor dos procedimentos de vasectomia, tendo como público alvo, homens da faixa etária de 20 a 59 anos.

Tabela 3 - Valor do procedimento cirúrgico da vasectomia para Hospitais da rede do SUS, conforme Plano de Ação 2009-2011.

Vasectomia ambulatorial	Vasectomia Hospitalar
R\$ 306,47	R\$ 306,47

Fonte: Política Nacional da Atenção Integral a Saúde do Homem 2009-2011

Tabela 4 - Apresentação do medicamento Ciclo 21 em embalagem com 21 comprimidos pelo fabricante União Química BR com PMC de acordo com Câmara de Regulação do Mercado de medicamentos do Governo Federal.

Medicamento	Apresentação	Fabricante	Substancia ativa	Preço R\$
Ciclo 21	0,03+0,15MG c/ 21 comp.	União Química	Etinilestradiol Levonorgestrel	5,41

Fonte: Consulta Remédios, 2011.

Conforme observado na Tabela 2 o medicamento Ciclo 21 está incluído no “Elenco Oficial dos Medicamentos disponibilizados pelo Programa Farmácia Popular do MS. A pílula oral é distribuída a todos os municípios brasileiros independentemente de qualquer critério prévio.”

O anticoncepcional oral é o método mais conhecido e utilizado no Brasil em todas as classes sociais.

Geralmente é uma combinação de substâncias aos hormônios femininos (estrogênio e progesterona). A ingestão desses compostos inibe a ovulação. O anticoncepcional oral só tem efeito se tomado regularmente. As cartelas comuns têm 21 comprimidos. Deve-se ingerir o primeiro comprimido quatro dias após o início da menstruação; nos dias subsequentes, tomar um comprimido ao dia, de preferência no mesmo horário, até o fim da cartela. Esperar alguns dias para recomeçar nova cartela; nesse período a menstruação pode descer. Os dias de pausa são especificados pelo laboratório fabricante. (FIGUEREDO, 2011p. 77-78).

A escolha do método contraceptivo deverá ser definida pela sua segurança, acessibilidade e efetividade. Oppermaann, (2004, p. 344) enfatiza que “O Profissional de saúde deve discutir as vantagens e as limitações de cada método, levando em consideração aspectos particulares de cada mulher, como idade e doenças associadas, além das condições e estilo de vida.”.

Existem vários métodos para regular a reprodução humana. Nenhum deles constitui um método ideal: todos possuem vantagens e desvantagens. A maioria é para a aplicação no corpo da mulher, ficando ao seu encargo evitar a gravidez. Isso acontece por razões biológicas objetivas, mas principalmente por questões sociais e culturais. (FIGUEREDO, 2011 p.59-60).

Quadro 01 - Apresentação das vantagens e desvantagens do uso anticoncepcional oral pelas mulheres no Brasil como método contraceptivo.

Vantagens	Desvantagens
É método seguro, com 99% de eficácia se seguidas às orientações corretamente. Em mulheres com ciclo menstrual irregular, normaliza-se o ciclo.	Exige disciplina. Pode provocar efeitos colaterais. “É contra indicado para mulheres fumantes com mais de 35 anos e menos de 16 anos, hipertensas, cardíacas, diabéticas, que sangram fora do período menstrual, com varizes, enxaquecas fortes, que tem convulsões e portadoras de glaucoma”. Mulheres que já tomaram pílula por mais de cinco anos (mesmo que não continuamente) devem reconfirmar a orientação.

Fonte: Práticas de Enfermagem – Ensinando a cuidar da mulher, do homem e do recém nascido. São Paulo 4ª. Ed. 2003. p. 85

A vasectomia é um procedimento cirúrgico, sendo que não é necessária a internação Hospitalar, pois o procedimento dura menos de trinta minutos. Consiste num corte em cada canal deferente, sendo que o espermatozóide, que é produzido no testículo, não chegará mais ao sêmen. No SUS ela pode ser feita por homens com mais de 25 anos e mais de dois filhos por um profissional habilitado. O procedimento cirúrgico da vasectomia faz parte do método anticoncepcional e foi regulamentado através da portaria nº. 144 do Ministério da Saúde, referente ao Artigo 6º. Parágrafo único da Lei nº. 9.263, que regula o parágrafo do Artigo 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar em anexo.

A adesão do casal pela vasectomia, segundo Marchi, (2004) é um “Processo de que compreende o conhecimento sobre o método e os procedimentos pelos quais os homens passariam”. Assim sendo, na opção de vasectomia surgirão apenas as expectativas dos benefícios resultantes da escolha da mesma.

A vasectomia é o melhor método para planejamento familiar para o indivíduo e para o governo, porque tem um custo fixo. Melhor do que o governo distribuir pílula todo mês, a mulher não tomar direito ou a camisinha que não chega”. Tem a vantagem, da baixa complexidade técnica. O procedimento é ambulatorial, com anestesia local, e o paciente pode voltar ao trabalho no dia seguinte. Ao contrário do que pensa a cultura popular, em artigo publicado verificou-se que indivíduos submetidos à vasectomia tiveram a libido e o desejo sexual aumentados. Vasectomia não causa nenhum tipo de disfunção sexual, erétil ou altera o prazer do ato sexual”. (HALLAK, 2007, p. 1).

De acordo com as informações do “Plano de Ação 2008/2009 - Redução do Aborto Inseguro no Brasil – Desenvolvimento de Ações, Avanços e Desafios Governamentais”, o número de Vasectomias realizadas no Brasil nos anos de 2007 foram de 31 mil e em 2008 26 mil. “O número de vasectomias vem aumentando no SUS desde a inserção deste procedimento na tabela. A meta do Mais Saúde é ampliar a quantidade de vasectomias para 37.200 mil em 2009”.

Tabela 5 - Número de vasectomias realizadas no Brasil pelo SUS no período de 2001-2009.

Ano	No. de Vasectomias 2001 - 2009
2001	7, 798
2002	12, 960
2003	19, 103
2004	26, 466
2005	25, 647
2006	34, 111
2007	37, 245
2008	35, 015
2009	34, 144

Fonte: Ministério da Saúde – Vasectomia 2009 Mais Saúde.

Na Tabela 5 encontra-se a demonstração dos resultados positivos de vasectomia realizadas no SUS do período de 2001 a 2007, tendo um resultado negativo nos períodos de 2008 a 2009.

O número de vasectomias realizadas no ano de 2008 apresenta resultado menor que ano base.	O número de vasectomias realizadas no ano de 2009 apresenta resultado menor que ano base.
$\left(\frac{35,015}{37,245} - 1 = 0,059\right) \times 100 = 5,98\%$	$\left(\frac{34,144}{37,245} - 1 = 0,083\right) \times 100 = 8,32\%$

Houve pesquisa detalhada das informações dos números de vasectomias realizadas no Brasil pelo SUS no período de 2001-2009, conforme apresentados na Tabela 5, não havendo qualquer referência justificável aos resultados apresentados na mesma.

Tabela 6 -Análise temporal da evolução de vasectomias de 2001 a 2009 (ANO-BASE 2007).

Ano	Nº Vasectomias	Valor em Real	IPCA	Valor em Real atualizado pela inflação
2001	7,798	28,42	7,67%	16,52
2002	12,960	28,42	12,53%	101,59
2003	19,103	28,42	9,3%	13,62
2004	26,466	28,42	7,6%	16,67
2005	25,647	28,42	5,69%	22,27
2006	34,111	28,42	3,14%	40,36
2007	37,245	103,18	4,46%	103,18
2008	35,015	103,18	5,90%	77,99
2009	34,144	306,47	5,91%	231,27

Tabela 6.1 - Análise temporal da evolução do custo de vasectomias de 2001 a 2009 (ANO-BASE 2007).

Ano	Valor Total em Real
2001	128.522,29
2002	1.316.606,40
2003	260.182,86
2004	491.198,22
2005	571.158,69
2006	1.376.719,96
2007	3.842.939,10
2008	2.730.819,85
2009	7.896.482,88

Em uma análise percentual da evolução das vasectomias realizadas no período de 2001- 2009, conforme demonstrado na tabela 6 e Tabela 6.1, a demonstração de valores é significativa para os cofres públicos, sendo que ainda não temos trabalho de cunho científico para pesquisas dos mesmos. A análise está evidenciada pelos números de vasectomias realizadas no período de 2001 a 2009, pela demonstração do valor em Real de cada ano referido acima, aplicação do valor do IPCA dos anos 2001 a 2009 e o valor em Real atualizado pela inflação. Os resultados foram evidenciados pelos seguintes cálculos: valor da vasectomia de cada ano/pelo IPCA do ano base de 2007 X IPCA de cada ano, obtendo-se assim o resultado do valor em real atualizado pelo IPCA anual.

5 COMPARANDO O CUSTO DA VASECTOMIA E O USO DO ANTICONCEPCIONAL CICLO 21

Tabela 7 - Análise de custo do Ciclo 21 em comparação ao número de vasectomias realizadas no ano de 2009.

Anticoncepcional	Valor	Comparativo
Medicamento Ciclo 21 mensal	R\$ 5,41	
No. Vasectomias em 2009	34.144	R\$ 5,41 X 34.144 = R\$ 184.719,04

Em análise da Tabela 7, que é comparativa ao custo do Ciclo 21 relacionado ao valor em Real do núme-

ro de vasectomia realizadas no ano de 2009, assegura-se um resultado negativo relacionado à análise temporal da evolução de vasectomias de 2001 a 2009 (ANO-BASE 2007), conforme apresentada na Tabela 6.1 acima.

Tabela 7.1 - Análise temporal de preço do Ciclo 21 no ano de 2009.

Ano	Nº Vasectomias	Valor médio do Ciclo 21 em Real	IPCA	Valor médio atualizado pela inflação em Real	Valor médio em Real ciclo 21 X vasectomias realizadas
2001	7, 798	5,41	7,67%	4,1686	32.506,68
2002	12, 960	5,41	12,53%	2,5517	33.070,34
2003	19, 103	5,41	9,3%	3,4380	65.675,50
2004	26, 466	5,41	7,6%	4,2070	111.342,11
2005	25, 647	5,41	5,69%	5,6192	144.114,96
2006	34, 111	5,41	3,14%	10,1825	347.335,80
2007	37, 245	5,41	4,46%	7,1689	267.004,06
2008	35, 015	5,41	5,90%	5,4192	189.752,22
2009	34, 144	5,41	5,91%	5,4100	184.719,04

A tabela 7.1 apresenta valor em real do Ciclo 21 nos período de 2001 a 2009. Apresenta valor médio atualizado pela inflação no período de 2001 a 2009 porque não consta referência aos mesmos na bibliografia. Os resultados da análise temporal do preço do Ciclo 21 no período de 2009 demonstram resultados negativos aos valores percentuais de valor médio atualizado pela inflação em relação ao valor da vasectomia no mesmo período apresentado na Tabela 7.

Tabela 8 - Comparativo do valor total gerado com o Ciclo 21 e valor total em dos procedimentos cirúrgicos da vasectomia no período de 2001-2009.

Ano	Valor \$ Ciclo 21	Valor \$ de números de Vasectomia realizadas
2001	32.506,68	128.522,29
2002	33.070,34	1.316.606,40
2003	65.675,50	260.182,86
2004	111.342,11	491.198,22
2005	144.114,96	571.158,69
2006	347.335,80	1.376.719,96
2007	267.004,06	3.842.939,10
2008	189.752,22	2.730.819,85
2009	184.719,04	7.896.482,88

Em análise ao comparativo dos indicadores da Tabela 8, que se refere aos gastos com o procedimento cirúrgico da vasectomia, estes apresentam resultados positivos em relação aos gastos com o Ciclo 21, ambos no período de 2001-2009. Embora os valores apresentados do custo anual do Ciclo 21 sejam negativos, não significa que venha a ser favorável ao uso do anticoncepcional Ciclo 21 em mulheres devido à apresentação das desvantagens do mesmo. Poderá haver para o SUS um custo mais elevado com o tratamento das consequências do uso do Ciclo 21 do que com os procedimentos cirúrgicos da vasectomia.

6 DISCUSSÃO BIBLIOGRÁFICA

Conforme apresentado no início deste trabalho, esta secção continua através da apresentação de como a bibliografia trata o referido tema.

A apresentação de resultados será através de um quadro (Quadro 02) que irá contemplar a temática de acordo com as categorias: Métodos Anticoncepcionais com 4 artigos publicados, Política de Planeamento Familiar com 3 artigos publicados seguido, do Procedimento Cirúrgico da Vasectomia com 7 artigos publicados em que observou-se uma predominância sobre o mesmo

Quadro 02 - Organização dos artigos de acordo com a categoria, autor e ano de estudo.

Métodos anticoncepcionais	- Vieira, Elisabeth Meloni, Badiani Rita, Dal Fabbro Amaury Lélis, Rodrigues Junior Antonio Luiz (2002). - Tavares, Luciane Santiago Leite, Iuri da Costa Telles, Fernando Salgueiro Passo (2007). - Moreira, Maria Helena Camargo Araujo, Jose Newton Garcia de. (2004). - Coelho, Elga Berger Salema (2005).
Política de Planeamento familiar	- Nagahama, Elizabeth Eriko Ishida (2009). - Moura Escolástica Rejane Ferreira Silva, Raimunda Magalhães da. (2006). - Berquó, Elza Cavenaghi, Suazana (2003).
Procedimento cirúrgico da vasectomia	- Maciel, Luiz Carlos; Chacon Junior, Marcos Augusto, Oliveira Frederico Vilela de; Kobbaz, Alberto Kalil. (2008). - Vilela, Marcio Gomes; Santos Junior, João Lucio dos; Silva, João Gilberto de Castro (2007). - Marchi, Nadia Maria (2006). - Vieira, Elisabeth Meloni (2007). - Lucon, Marcos; Lucon A. Marmo, Pasqualato, Fabio Firmbach; Srougi; Miguel (2007). - Untiveros Mayorga, Charilton Fernando; Mauricio Pachas, Juan (2004). - Acuña. P. Aliaga, R. Abarca. J. (2001).

Extraídas dos textos, as temáticas apresentam-se de maneira descritas abaixo:

Métodos anticoncepcionais: São considerados como uma necessidade insatisfeita de anticoncepção por um conjunto de usuáries dos mesmos. Relacionado a isso, encontra-se a cirurgia de vasectomia menor do que o processo cirúrgico da laqueadura. Identificação dos compromissos da Enfermagem em relação ao planeamento familiar dentro da necessidade do usuário com suas relações com o Estado e a Sociedade.

Política de Planeamento familiar: Avaliação na assistência relacionada ao planeamento familiar conforme as necessidades das usuáries do Programa Saúde da Família (PSF). Resultados sobre a qualidade do atendimento e assistência de acordo com a política governamental que estabelece as diretrizes regulamentando a implantação e implementação técnica das ações de planeamento familiar no Brasil e a dificuldade do usuário ao acesso a serviços que ofertem o programa de planeamento familiar.

Procedimento cirúrgico da vasectomia: Um método simples e efetivo para a contracepção masculina definitiva é vasectomia. Possui boa aceitação em diferentes camadas sociais. Portanto deve-se considerar que não é um método isento de falhas. Avaliação do projeto piloto para a experiência regional da vasectomia sem bisturi como um método contraceptivo definitivo no serviço de planeamento familiar, em nível ambulatorial, podendo ser realizada por médicos generalistas e ginecologistas.

7 CONCLUSÃO

O Programa do Planejamento Familiar está inserido no contexto da realidade brasileira dos usuários do SUS para o controle de natalidade e para evitar uma gravidez indesejada, seja para o casal, mulher ou homem independente de sua condição civil. O referido programa fornece métodos diferentes para que cada usuário venha a ter o critério de escolha do mesmo, sem que este venha causar prejuízos a saúde como um todo.

O presente estudo traz a evidência do custo da vasectomia e do Ciclo 21 aplicado no decorrer dos últimos anos numa realidade não conhecida até o presente momento, devido à falta de produção científica que venha abordar a relevância do incentivo ao usuário pela escolha do procedimento cirúrgico.

Quanto aos resultados encontrados relacionados aos dados da análise temporal da vasectomia como também do uso do anticoncepcional oral e aos descritores propostos, pode-se afirmar que não foram encontrados nenhuma de produção de cunho científico com abordagem dos mesmos, no qual sugerimos estudos mais aprofundados.

Os valores apresentados em moeda corrente sugerem melhor investigação sobre o tema, visando para as políticas públicas uma observação para estudos relevantes relacionados sobre o custo e o benefício entre a vasectomia com suas vantagens e o uso do Ciclo 21 com suas desvantagens, que geram consequências de custos para o SUS, e, muito acima disso, o tratamento, as sequelas e muitas vezes óbitos de mulheres que fazem uso contínuo do mesmo como método anticoncepcional.

REFERÊNCIAS

- ACUÑA, P.; ALIAGA, R.; ABARCA J. **Fertilidad inmediata post vasectomía / Immediate fertility post vasectomy**. Disponível em: <www.bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- ANDRADE, É. C.; SILVA, L. R. **Planejamento familiar: uma questão de escolha**. *Revista de Enfermagem UFG* Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n1/pdf/v11n1a11.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- BERQUÓ, E.; CAVENAGHI, S. **Direitos reprodutivos de mulheres e homens face à nova legislação brasileira sobre esterilização voluntária**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v19s2/a25v19s2.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2011.
- BRASIL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Portaria nº 1.321, de 5 de junho de 2007**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1321_05_06_2007.html>. Acesso em: 05 mar.2011.
- _____. **LEI 9262, de 12 de janeiro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9262.htm>. Acesso em 15 de março de 2011.
- _____. **LEI 9263, de 12 de Janeiro de 1996**: Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9263.htm>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- _____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portal da Saúde. **Vasectomias**. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=33794&janela=1>. Acesso em: 17 mar. 2011.

- _____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portal da Saúde. **Ministério financia métodos anticoncepcionais**. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/visualizar_texto.cfm?idtxt=33886>. Acesso em: 27 mar. 2011.
- _____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Políticas de Saúde. **Área Técnica de Saúde da Mulher. Assistência em Planejamento Familiar: Manual Técnico /Secretaria de Políticas de Saúde, Área Técnica da Saúde da Mulher**. 4ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <<http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/0102assistencia1.pdf>>
- _____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Políticas de Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral a Saúde do Homem**. Brasília, 27 de agosto de 2009. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/saude_homem_setembro09.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2011.
- COELHO, E. B. S. **Enfermagem e o planejamento familiar: as interfaces da contracepção**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/reben/v58n6/a07v58n6.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.
- CONSULTA REMÉDIOS. Disponível em: <<http://consultaremedios.com.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2011.
- DUNCAN, B. B.; SCHMIDT, M. I.; GIUGLIANI, E. R. J. **Medicina ambulatorial: condutas de atenção primária baseadas em evidências**. Porto Alegre: Artmed, 3. ed. 2004, p. 343
- DUTRA, R.G. **Custos: uma abordagem pratica**. São Paulo: Atlas, 2010. 7. ed. p. 16-23
- ENGELS, F.A. **Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 1884. Disponível em: <www.moreira.pro.br/textose37.htm>. Acesso em: 02 abr.2011.
- FIGUEREDO, N. M. A. de. **Ensinando a cuidar da mulher do homem e do recém nascido**. São Caetano SP: Difusão 2003, p. 59-60;77-78.
- HALLAK, G. **Governo quer planejamento familiar com pílula e vasectomia**. *Revista Vigor*. Publicado em 22/06/2007, p.1. Disponível em: <www.revistavigor.com.br/2007/06/22/governo-quer-planejamento-familiar-com-pilula-e-vasectomia/>. Acesso em: 15 mar.2011.
- LUCON, M. et al. **Paternity after vasectomy with two previous semen analyses without spermatozoa**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/spmj/v125n2/a11v1252.pdf>. Acesso em: 15 mar.2011.
- MACIEL, L. C. et al. **Recanalização espontânea dos ductos deferentes pós-vasectomia**. Disponível em: <www.bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src>. Acesso em: 02 abr. 2011.
- MARCHI, M. N. et al. **Opção pela vasectomia e relação de gêneros**. Caderno de Saúde Publica. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2003000400024&script=sci_arttext>.
- MARCONI, M. A., Lakatos E. V. **Técnicas de pesquisa. Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2008, 6 ed p. 176-216
- MOREIRA, M. H. C.; ARAÚJO, J. N. G. de. **Planejamento familiar: autonomia ou encargo feminino?** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a06.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

- MOURA, E. R. F.; SILVA, R. M. da. **Qualidade da assistência em planejamento familiar na opinião de usuárias do Programa Saúde da Família**. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002006000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 abr. 2011.
- NAGAHAMA, E. E. I. **Avaliação da implantação de serviços de saúde reprodutiva no Município de Maringá, Paraná, Brasil**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/csp/v25s2/10.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.
- PIMENTEL, A. **O Método da análise documental; seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cadernos de pesquisa. São Paulo Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- TAVARES, L. et al. **Necessidade insatisfeita por métodos anticoncepcionais no Brasil / Unmet contraception needs in Brazil**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbepid/v10n2/01.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- UNTIVEROS, M. C. F.; JUAN, P. M. **Consecuencias a largo plazo de la vasectomía, en varones operados en el Hospital Nacional Cayetano Heredia**. Disponível em: <<http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v15n3/v15n3ao2.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- VIEIRA, E. M. et al. **Características do uso de métodos anticoncepcionais no Estado de São Paulo**. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rsp/v36n3/10486.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2010.
- _____. **Características dos candidatos à esterilização cirúrgica e os fatores associados ao tipo de procedimento**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/csp/v21n6/16.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- VILELA, M. G. et al. **Vasectomia sem bisturi: experiência ambulatorial**. Disponível em : <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/>>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- SOUSA, M. H. L; COELHO, V. C.; DIAS, I. T. **Gestão e economia de saúde**. In: SILVA, A. C. E. et al (Org.). *Livro do médico de família*. Fortaleza: Grafica e editora LCR, 2008. p. 205.



A CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE SI MESMO ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Renildo Franco da Silva

Especialista em Arte-Educação e Letras, Português e Literaturas.
francobellarte@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho é uma abordagem ao exercício da Aprendizagem Significativa defendida por David Paul Ausubel como um alicerce para uma educação de qualidade. Ele aponta diversos caminhos para propor a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, para que estes se tornem protagonistas e senhores de seu próprio crescimento. Este tem sido um dos grandes desafios do processo de ensino-aprendizagem da era moderna, o que faz do educador mola mestra na concretização de uma aprendizagem mais inclusiva, permitindo então descobrir e ressignificar outros conhecimentos, construindo uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Educação, Linguagem, Inclusão Social.

ABSTRACT: This paper is one approach to the exercise of the Meaningful Learning defended by David Ausubel like a Foundation of Quality Education. He points many ways to propose the valorization of the students' previous knowledge to become them protagonists and owners of their own personal growth. It has been one of the big challenges of the modern era, that make the educator an important instrument to the concretization of an included learning, permitting then to discover and resignify others knowledges, building an efficacious and pleased learning.

KEY-WORDS: Learning, Education, Language, Social Inclusion.

RESUMEN: Este trabajo es una aproximación al ejercicio del aprendizaje significativo de David Paul Ausubel defendido como una base para una educación de calidad. Señala varias maneras de proponer la mejora de los conocimientos previos de los estudiantes para que sean actores y maestros de su propio crecimiento. Este ha sido uno de los grandes retos de la enseñanza-aprendizaje de la era moderna, lo que hace el maestro, la fuerza impulsora en el logro de un aprendizaje más integrador, que les permite descubrir nuevos significados y otros conocimientos, la construcción de una agradable y eficaz aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, educación, lenguaje, inclusión social.

INTRODUÇÃO

A CIGARRA E A FORMIGA

Tendo a cigarra cantado durante o verão,
Apavorou-se com o frio da próxima estação.
Sem mosca ou verme para se alimentar,
Com fome, foi ver a formiga, sua vizinha,
pedindo-lhe alguns grãos para aguentar
Até vir uma época mais quentinha!
- "Eu lhe pagarei", disse ela,
- "Antes do verão, palavra de animal,

Os juro e também o capital."
A formiga não gosta de emprestar,
É esse um de seus defeitos.
"O que você fazia no calor de outrora?"
Perguntou-lhe ela com certa esperteza.
- "Noite e dia, eu cantava no meu posto,
Sem querer dar-lhe desgosto."
- "Você cantava? Que beleza!
Pois, então, dance agora!"

Ao analisarmos a famosa e universal história da Cigarra Cantora e da Formiga trabalhadora podemos encontrar um campo de preconceitos e indiferenças. Talvez a história devesse chamar-se: A Cigarra Vagabunda e a Formiga Trabalhadora. Sim, pois a formiga, diferente da cigarra, cumpre todos os requisitos que envolvem a formação de um bom cidadão para toda e qualquer sociedade. Da mesma forma, ela representa um padrão estabelecido pelo homem para emblematizar a superioridade, ou seja, quanto mais conhecimentos carac-

terizados pela sociedade como fundamentais para o progresso de um país você tiver, mais cidadão você será. Ela cumpre o papel da robotização da educação e do conhecimento. Por outro lado, se observarmos o papel importante que os dois personagens têm no desenvolvimento da história perceberemos a contribuição grandiosa que o personagem da cigarra traz para o desenvolvimento do trabalho árduo que a formiga executa.

Talvez, se fôssemos mais a fundo, retiraríamos a visão de que a atitude da cigarra em cantarolar e tocar seu instrumento é uma atividade vagabunda e daríamos a essa atividade uma caracterização tão árdua e cansativa quanto o trabalho da formiga. Se observarmos essa história no processo constante do ciclo da vida chegaremos à conclusão de que os dons e talentos da cigarra contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do trabalho de sua amiga trabalhadora. E assim é o processo, a cigarra alegrando o dia da formiga com sua canção para aliviar o trabalho da formiga esperando que, no inverno, ela lhe ofereça uma casa quentinha e comida fresca.

Comparando essa história à educação perceberemos que a intencionalidade é a mesma. Ainda estamos robotizando nossos educandos com conteúdos, muitas vezes, vazios de significações e ajudando-os para que no futuro robotizem os próximos educandos, num constante círculo de dor, tornando-os insensíveis à vida.

A Aprendizagem Significativa de David Ausubel vem romper com o estigma de que o aluno é uma máquina pronta para receber informações de seu professor. Ela vem veicular a necessidade do apoderamento por parte dos educadores de ferramentas que acelerem o processo criativo de forma a desmistificar a educação e diversificar a aprendizagem.

Cada pessoa é portadora de conhecimentos que nascem consigo e de conhecimentos que se desenvolvem no processo de maturação devido ao contato com novas experiências, e isso a torna imbuída de habilidades e competências que, se despertadas e partilhadas, contribuem grandiosamente para a construção de um ser mais humano, competente e capaz, dentro do meio social em que vive.

No processo educativo o significado que o sujeito dá ao material aprendido deve ter a marca do próprio sujeito. É aproveitar tudo aquilo que ele já tem armazenado no seu campo cognitivo e utilizar como norte para o desenvolvimento da aprendizagem. Para que essa aprendizagem aconteça o aluno precisa ter uma disposição para aprender ou todo e qualquer esforço por parte do professor tornará a aprendizagem mecanizada. Outro ponto importante é que o material tem de ser potencialmente significativo, estimulador de descobertas.

Desse modo, estaremos oportunizando para nossas cigarras (alunos) melhores condições de serem aceitas entre as ilhas de formigas (sociedade) existentes no mundo competitivo em toda sua diversidade e tornando-as competentes, para, por si mesmas, ocuparem seu espaço e construírem seu futuro no desconhecido tempo de inverno.

APRENDIZAGEM E SIGNIFICADO

No século XX a aprendizagem começou a tomar um norte diferente e tem sido questionada, reunindo assim uma série de discussões sobre seu processo no âmbito educacional. Pesquisadores na educação par-

tem, então, para a busca de significações e não de uma metodologia dominante, em que predominem a exposição, a exercitação e a comprovação. Sobre este aspecto Luckesi diz que:

Trabalha-se uma unidade de estudo, faz-se uma verificação, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados (manifestação supostamente relevante do aprendido) que, em si, devem simbolizar o valor do aprendizado do educando e encerra-se aí o ato de avaliar. O símbolo que expressa o valor atribuído pelo professor ao conteúdo aprendido é registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nesta situação. (LUCKESI, 2002. p, 34).

Esse mecanismo já adotado e internalizado pelos educadores e organizações educacionais busca produzir um protótipo que, sequer, pode modificar as concepções que trazem de seu cotidiano. Esta afirmação ganha suporte nas palavras de Cunha (1989), quando afirma:

A vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor. É tentar descobrir como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que idéias vivencia na sua prática, verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive. (CUNHA, 1989. p, 35).

Uma escola que não segue estes princípios carece de significados, exclui, abandona, desmotiva, e produz uma falta de vontade por parte dos alunos para a aquisição e desenvolvimento do conhecimento, situação que deveria ser prazerosa. Um movimento repressivo alicerça-se no ambiente escolar e envolve as mentes dos envolvidos no “meio”, através de imposição e de comparações das consequências atitudinais dos educandos com o desequilíbrio familiar, a imaturidade do aluno e os infundáveis problemas de aprendizagem.

Partindo destas informações, os questionamentos rotulam o aluno, como o culpado, o errado, entre outras classificações. Esse mundo, os professores conhecem muito bem, muitos são criadores e defensores de argumentos que encurralam o aluno e deixam-no dentro de um processo de críticas, porém fora do processo de “negociação de significados”. (SMOLE, 2007).

Como essa negociação de significados ocorre? Como podemos partir para essa dimensão se não existe uma aprendizagem significativa?

Primeiramente é necessário o direcionamento destas questões para o espaço “escola”, e também para o espaço “professor – aluno”. É necessário, de fato, conceber a aprendizagem por meio da compreensão de significados e poder sistematizar uma negociação entre ambos, aproveitando todo e qualquer resultado durante o processo de significação.

Para Smole,

De fato, para que uma aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiantes que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamento e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações. (SMOLE, 2007).

Assim, percebemos que a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao cotidiano do aprendente e

suas relações interpessoais e intrapessoais dentro de sua realidade. Para Cunha,

a realidade da vida cotidiana também inclui uma participação coletiva. O existir na vida cotidiana é estar continuamente em interação e comunicação com os outros e os significados próprios são partilhados com os significados das outras pessoas, que vivem também o cotidiano. A expressão do cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve. (CUNHA, 1989. p, 36).

Essas são vivências que se intercambiam e se estruturam formando o conhecimento e incentivando o indivíduo a aprender mais. Porém, o aluno pode não apreciar o valor dos conceitos do espaço escolar e deixar de analisá-los, compreendê-los, ligá-los à sua realidade individual ou coletiva. Cabe, então, ao professor esquematizar os conteúdos escolares, de forma a significá-los no mundo do educando, para que este compreenda, questione, discorde e proponha soluções, tornando-se um leitor ativo e reflexivo do mundo à sua volta, e para que isso aconteça é necessária uma grande reviravolta nas condições de trabalho do educador e em sua percepção face ao diálogo do sujeito aprendente com o mundo.

DIALOGICIDADE

Para que haja aprendizagem significativa a “dialogicidade” (MATUI, 1995) precisa se materializar e encontrar espaço na amplidão de conteúdos ministrados em sala de aula. O ser humano tem no processo de dar significações às coisas e ao universo uma de suas maiores fontes de prazer. Esse processo ocorre do nascimento até à morte do indivíduo. Entretanto, o diálogo em busca dos significados da relação sujeito / objeto defendida por Kant não pode ocorrer de qualquer maneira, deve ser “um diálogo peculiar, realizado em condições peculiares, que formam a situação de dialogicidade”. (MATUI, 1995. p. 74).

Portanto, percebendo essa relação, Kant assevera:

O conhecimento só se dá na relação entre o sujeito e o objeto e através dela. Entregue a si mesmo, o sujeito, por maiores que sejam as potencialidades hereditárias, nada é; da mesma maneira, o objeto não tem como manifestar suas características. Na relação, ambos são ativos e têm partes indispensáveis. (MATUI, 1995. p. 42).

Desta forma, essa relação sai do processo apenas maturacionista e adentra no espaço comportamentalista. Assim, imergimos no mundo do sujeito, que entra com a forma do conhecimento, e no mundo do objeto, que entra com a matéria do conhecimento. Para Kant,

Conhecer é dar forma a uma matéria dada, e é claro que a matéria é a *posteriori*, e a forma, a *priori*. Com efeito, a matéria do conhecimento é variável de um objeto a outro, visto depender do objeto; mas a forma, sendo imposta ao objeto pelo sujeito será reencontrada invariavelmente em todos os objetos e por todos os objetos. (*Apud* PASCAL, 1992. p. 36).

De acordo com o exposto a *forma* vem pela *intuição* e pelo entendimento, através de impressões que o indivíduo recebe do mundo exterior (matéria) como sensações, objetivando-se em conceitos e formas. Desse modo, essa internalização do objeto exterior e a sua conceituação em busca de uma formatização individual têm base fundamentada no processo de Assimilação; “internalização da aprendizagem”, Acomodação; “o

sujeito transforma o objeto que assimila, e, pela matéria, o objeto exige mudança do sujeito” e Organização; “uma operação mental que consiste em colocar em ordem os elementos da estrutura cognitiva ou de conhecimento”. (MATUI, 1995. p. 92-99). Esses pontos dão vida ao pensamento Construtivista.

CONSTRUIR E RECONSTRUIR O CONHECIMENTO

“O construtivismo é um sistema de epistemologia que fundamenta a construção da mente e do conhecimento sobre bases anteriores, num processo extremamente dinâmico e reversível de equilíbrio majorante”. (MATUI, 1995. p. 32).

Se pensarmos na aprendizagem significativa como uma nova informação conectada à velha informação, sem que uma destrua a outra, abandonaremos informações empíricas e nos embasaremos no pensamento construtivista, abordado por Emília Ferreiro como “a construção que implica em reconstrução”. (FERREIRO, 1985).

Matui delinea o construtivismo como “um viajante que deixou o caminho dos inatistas e dos associacionistas para chegar ao ponto de vista interacionista e viu que, desse ponto de vista, tudo se ilumina e grita a seus companheiros: - venham e vejam!” (MATUI, 1995. p. 44). Neste ponto, podemos acreditar na construção do conhecimento de forma dialética, provendo suporte a conhecimentos prévios já adquiridos pelos educandos e que se concretizam durante o percurso das relações vygotskianas; sejam elas interpessoais ou intrapessoais.

O homem é um ser inacabado desde o princípio de sua vida até a morte e vai aprendendo e desenvolvendo qualidades maturacionistas por “aproximações”. Para muitos, o homem na fase adulta, já está completo. Essa ideia vem passando de tempos em tempos, gerada do pensamento tradicional fixista e tecnicista, e que está sendo desestabilizada pela corrente construtivista, que mostra o homem como um ser inacabado e aberto a transformações. Essa “aproximação” ocorre entre o sujeito-objeto, e não somente entre aspectos cognitivos dos sujeitos. As referências pessoais, sociais e afetivas interagem entre si para atualizar e reforçar, construir e desconstruir, romper e ajustar, receber ou negar as relações que se apresentam diante de um “ser”, com novos significados e redes de relações. A aprendizagem só é significativa quando ao educando são oferecidas múltiplas possibilidades, infindáveis caminhos, rotas diversificadas, permitindo usar diversos meios e formas de expressão. Para isso, a nova informação recebida precisa encontrar espaço na realidade individual do aprendente.

INTELIGÊNCIAS: O ESPAÇO SALA DE AULA

O desenvolvimento das inteligências múltiplas dentro do espaço eclético de sala de aula, sempre foi uma pedra no caminho dos educandos e profissionais da educação. Mas, aqueles que não caíram na ociosidade e se permitiram ultrapassá-la, encontraram uma diversidade de técnicas instrumentais que permitiram o ritual harmonioso dos diversos pensamentos, etnias e níveis de aprendizagem.

O espaço da sala de aula funciona, ou seja, precisa funcionar como uma orquestra sinfônica. Se assim não for, algo está errado.

Imaginemos cada idéia, pensamento, etnia, sonhos e níveis de aprendizagem como um instrumento musical diferente. O maestro só conseguirá fazer boa apresentação se estiver apto a direcionar seus esforços à junção destes instrumentos, possibilitando a harmonia. Nesse processo, ele terá que trabalhar cada instrumento individualmente, e depois, de dois em dois, quatro em quatro, até então, chegar ao conjunto, afinando assim a orquestra.

Na escola, estas relações são necessárias para o professor – educador (maestro) adquirir um bom resultado da turma (músicos), mesmo que alguns apresentem mais facilidades que outros no domínio de suas habilidades, que porventura se tornarão competências. Essas competências serão o norte para o estabelecimento da Aprendizagem Significativa.

Para Ausubel e outros estudiosos como Kant, o professor em sala de aula deve ser um estimulador e um promotor de momentos que desenvolvam o desejo de busca da aprendizagem e que esta estabeleça pontes entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Alguns exemplos a seguir são as atividades lúdicas, como o teatro, a contação de histórias, a música, a poesia, o desenho, a leitura, os jogos, etc. Todos baseados na realidade do aluno e que se tornarão Organizadores Prévios de conhecimento. São instrumentos apontados por Gardner para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas e que servirão de suporte satisfatório para a consolidação da Aprendizagem Significativa.

O CONHECIMENTO COMO REDE DE SIGNIFICADOS

A Aprendizagem, segundo Ausubel, para ser significativa necessita provocar interação e não uma simples associação de informações. É na relação entre os conhecimentos já estabelecidos no espaço cognitivo do indivíduo e as novas informações, que ocorrem na construção do conhecimento, que as novas ideias armazenadas se tornarão significativas. A Aprendizagem Significativa caracteriza-se, pois,

Por uma interação (não uma simples associação), entre aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, pelos quais estas adquirem significado e são integrados à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária, não literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunçores preexistentes e, conseqüentemente, da própria estrutura cognitiva. (MOREIRA, 2006. p. 16).

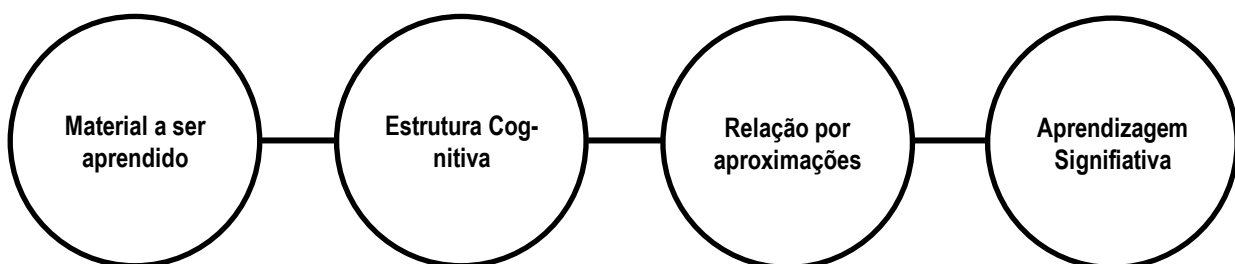
Esse processo de armazenamento de informações estabelece uma hierarquia conceitual, acentuando o conteúdo do cognitivo de acordo com sua aproximação na vida do indivíduo. Esses conteúdos vão criando, entre si, uma rede de significados e estabelecendo um elo através de relações, incentivando o pensamento lógico, real, individual e coletivo.

Os conhecimentos prévios, já enraizados, são considerados por Ausubel como “subsunçores”. Esses “subsunçores” seriam, então, os responsáveis para captar as novas informações e manter entre elas relações por aproximações. Segundo Moreira:

O “subsunção” é um conceito, uma idéia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de “ancoradouro” a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo (isto é, quem lê tenha condições de atribuir significados a essa informação.). (MOREIRA, 2006, p. 15).

É neste “ancoradouro” que se encontra “a essência do processo de aprendizagem significativa, em que as idéias simbolicamente expressas se relacionam, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária” (AUSUBEL, 1978. p. 41), ou seja, a aprendizagem naturalmente encontra seu caminho, através de uma construção sem julgamentos. O novo conteúdo constrói uma rede de significações àquilo que o aprendente já sabe, ou seja, a algum “aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante que pode ser uma imagem, um conceito ou uma proposição já significativos”. (AUSUBEL, 1978. p. 41). É nesse processo que o educando encontra sentido para toda e qualquer informação que recebe.

FIG. 1 - REDE DE SIGNIFICADOS



FORMAÇÃO DE CONCEITOS E ASSIMILAÇÃO

Os subsunções são adquiridos por formação de conceitos e assimilação. Essa aquisição ocorre de maneira gradual. A formação de conceitos se dá através de descobertas, e esse processo se desenrola na fase não-escolar e pré-escolar da criança. Conforme nos ensina Moreira:

A criança, em idade pré-escolar e, talvez, durante os primeiros anos de escolarização, adquire conceitos e proposições por meio de processamento indutivo baseado na experiência não verbal, concreta, empírica. Poder-se-ia dizer que, nessa fase, predomina a aprendizagem por descoberta, enquanto a aprendizagem por recepção passará a predominar somente quando a criança tiver alcançado o nível de maturidade cognitiva tal que possa compreender conceito e proposições apresentados, verbalmente, na ausência de experiência empírico-concreta. (MOREIRA, 2006. p. 19).

Tal observação mostra que a aprendizagem por descoberta ocorre processualmente, de forma não-litera e não arbitrária. Isso não significa que toda aprendizagem por descoberta terminará sendo significativa. Isso dependerá dos meios e da forma como essas informações são captadas e armazenadas no terreno cognitivo.

Há muito tempo a sala de aula e os conteúdos repassados pelos professores têm sido agredidos por críticas não pensadas, de caráter pessoal e de forma injustificada. Essa forma de aprendizagem caracterizada como “aprendizagem mecânica” ocorre por recepção, e assim, apresenta metodologia que entra em contraste com a aprendizagem por descoberta. Pois, para muitas pessoas as informações aprendidas por recep-

ção não interagem com conceitos relevantes existentes no cognitivo (subsunçores).

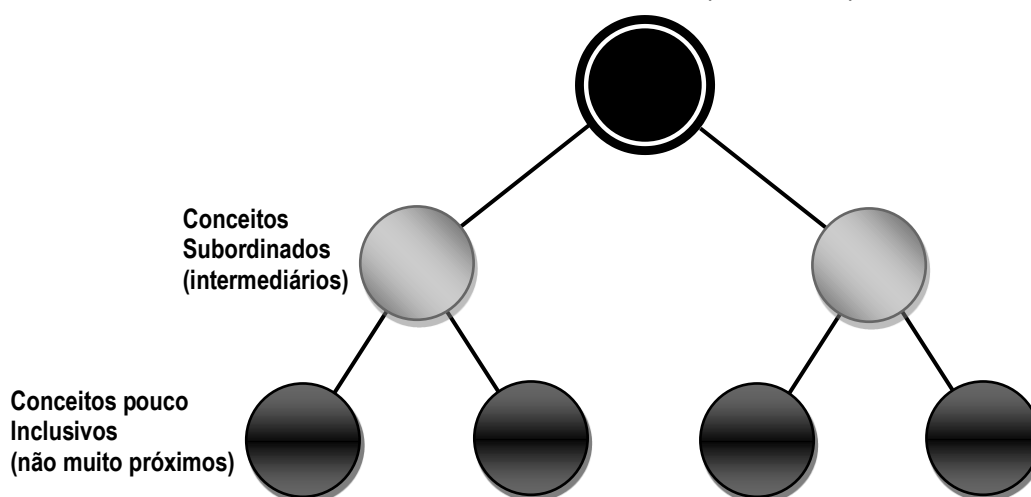
Para Ausubel, essa aprendizagem assimilativa também pode ser significativa, dependendo da forma como é apresentada em sala de aula. Isso significa que “aprendizagem por descoberta não é, necessariamente, significativa nem aprendizagem por recepção é, obrigatoriamente, mecânica. Tanto uma como outra pode ser significativa ou mecânica, dependendo da maneira como a nova informação é armazenada na estrutura cognitiva”. (MOREIRA, 2006. p. 17).

Interessante notar que as duas possibilidades permeiam a aprendizagem significativa de forma a contribuir para sua realização. Sendo os significados iniciais estabelecidos através de formação de conceitos ou assimilação, respeitando o tempo, ritmo, e ordem de fatores que regem o desenvolvimento do indivíduo, novas aprendizagens darão significados a outras, relações serão estabelecidas e conceitos formados.

O homem como ser transformador tem por natureza o prazer de dar significação às coisas e ao universo. Esse movimento contínuo de significação está expresso na vida humana, desde o nascimento até a morte. Nesse processo de significação o homem passa por três pontos específicos. Primeiramente, vem a *assimilação*, em que ocorre a internalização da aprendizagem, ou seja, aquilo que o homem recebe como códigos, conceitos, etc., são adicionados à estrutura cognitiva por processo de internalização. Depois, acontece a *acomodação*, este é o segundo ponto do processo de significação. Neste, o sujeito transforma o objeto que assimila e, através da matéria, o conteúdo assimilado obriga o receptor a transformá-lo, ocorrendo então a acomodação. A *organização* é o terceiro ponto. Ela é uma operação mental que tem por objetivo sistematizar o material recebido na estrutura cognitiva ou rede de conhecimentos. Dessa forma, o processo de significação se inicia e se estabelece através da coerência entre os conteúdos descobertos e assimilados.

É importante notar que toda e qualquer aprendizagem seguirá uma sequência de prioridades no campo cognitivo do homem, o que para Ausubel seria um Mapa Conceitual.

FIG. 2 – CONCEITOS INCLUSIVOS (+ PRÓXIMOS)



Os Mapas Conceituais foram desenvolvidos por Novak a partir da Teoria de Ausubel. Novak foi o pri-

meio a introduzir a avaliação como um dos elementos do processo ensino-aprendizagem. A construção de Mapas Conceituais está interligada ao processo de construção e reconstrução do conhecimento por caminhos idiossincráticos. “Esse instrumento encontra-se no grupo de propostas de cunho construtivista, visto que fornece a atividade do aluno na elaboração e integração de seus conhecimentos”. (MORAES, 2007. p. 18).

TIPOS DE APRENDIZAGENS

De acordo com Ausubel há três tipos de aprendizagem significativa: a representacional, a de conceitos e a proposicional. É importante abordá-las individualmente e observar como funcionam na construção dos mapas conceituais.

A *aprendizagem representacional* é aquela em que as outras se fazem dependentes. Por meio dela atribuímos significados a determinados símbolos, é uma função do símbolo com seu referente. “Os símbolos passam a significar, para o indivíduo, aquilo que seus referentes significam”. (MOREIRA, 2006, p. 25).

Fig 3



A *aprendizagem de conceitos* é também representacional, pois estabelece conceitos, também representados por conceitos particulares, ou seja, aquela palavra “cadeira”, que se junta ao objeto cadeira, de forma substantiva e não arbitrária, pode, agora, por conceituação representar qualquer tipo de cadeira em qualquer cidade, região, país, etc.

Fig. 4



A *aprendizagem proposicional* busca constituir o significado de ideias por proposição e não isolada-

mente, ou seja, é da junção das partes que o todo se expressa. Para isso é necessário aprender as partes para compreender o “todo”. Sobre este aspecto, podemos imaginar um navio, que para ser construído é necessário uma compreensão de mecânica, física, dimensão, etc.

Ex: a casa é azul.

Para se obter o significado geral da frase o aluno necessita saber o que a palavra “casa” significa e a que objeto ela se relaciona. Isso também serve para a palavra “azul”. Ante o exposto, Ausubel diz que,

É importante reconhecer que na aprendizagem (independe do tipo), não quer dizer que a nova informação forma, simplesmente, uma espécie de ligação com elementos preexistentes na estrutura cognitiva. Ao contrário, somente na aprendizagem mecânica é que uma simples ligação, arbitrária e não substantiva, ocorre com a estrutura cognitiva preexistente. Na aprendizagem significativa, o processo de aquisição de informações resulta em mudança, tanto da nova informação adquirida como no aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva ao qual essa se relaciona. (AUSUBEL, 1998. p. 57).

Depois de mapeados tais tipos de aprendizagem, uma pergunta se formula na mente do pesquisador. O que fazer para encontrar ou perceber evidências da aprendizagem significativa? Segundo Ausubel (1978), o significado real ou psicológico precisa interagir com o significado lógico até converter-se em conteúdos compreendidos. Essa compreensão vem à tona, não por meio de atividades já mecanizadas pelo professor. Por exemplo, um aluno vai “simular a aprendizagem significativa” a partir de exercícios que já estão estabelecidos no seu cognitivo por meio de repetições. É necessária uma reformulação das atividades propostas e instrumentos avaliativos aplicados, de forma que, o educando coloque em exercício os conhecimentos prévios já adicionados à estrutura cognitiva. Uma das alternativas para verificar a ocorrência da aprendizagem significativa é executar atividades sequenciadas, em que a resolução de um questionamento sirva de suporte para outros questionamentos,

Por outro lado, se houver a “diagnose” da falta de aprendizagem significativa, ou falta dos subsunçores, cujo trabalho é organizar o conteúdo recebido de forma substantiva e não arbitrária, cabe ao professor trabalhar com “organizadores prévios” (MOREIRA, 2006. p. 24), que têm por finalidade produzir tais subsunçores no espaço onde deve haver a cognição da aprendizagem. Esses “organizadores prévios” podem ser: “uma discussão, uma demonstração, ou quem sabe, um filme ou um vídeo, dependendo da situação de aprendizagem”. (MOREIRA, 2006. p. 24). Nesse contexto, diversos organizadores podem ser utilizados, tais como, uma peça teatral, uma canção, um poema, etc.

PAULO FREIRE: LIBERDADE E SIGNIFICAÇÕES

A Teoria de Ausubel encontra porto nos estudos freirianos. Paulo Freire efetivou a prática da liberdade na busca do conhecimento, acelerando a aprendizagem inclusiva e levando o aprendente à compreensão desta pedagogia numa dimensão prática, política e social. Para isso ele apresentou clareza quanto a idéia de liberdade; que esta só adquire plena significação “quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”. (FREIRE, 2005. p. 17)

Deste modo, Freire comunga com as idéias de Ausubel quando diz que para se aprender significativamente é necessário o desejo por parte do aprendente e criatividade por parte do educador.

Para Freire, as relações que o homem trava no mundo e com o mundo não são meros contatos e diferem dos contatos estabelecidos em outra esfera animal. A ideia é que o homem vive num mundo em que se desenha uma realidade objetiva, possível de ser conhecida, e neste mundo o homem se materializa como um ser de relações e não apenas de contatos. Ele “não apenas está no mundo, mas como o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. (FREIRE, 2005. p. 47). E é destas relações do homem com o homem, do homem com o mundo, etc., que Freire retira a essência que suporta sua teoria e que se interligam as dimensões da TAS (Teoria da Aprendizagem Significativa).

A aprendizagem precisa partir daquilo que o educando já conhece, para assim estabelecer significações entre o conteúdo que já está no cognitivo do indivíduo com o conteúdo que está chegando. Este novo conteúdo será assimilado, pois tem relação com o conteúdo já existente no âmbito cognitivo do sujeito e assim se estabelece na mente de forma substantiva não arbitrária.

O mundo possui uma ampla variedade de desafios, portanto haverá pluralidade nas relações do homem na medida em que este responde a essa diversidade de situações. Dessa maneira, percebe-se a idiosincrasia humana na forma de estabelecer relações com as diversas facetas propostas pelas sociedades. Sobre este aspecto Freire diz que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação e decisão, vai ele dinamizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, não se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2005. p. 51).

É neste mecanismo, apresentado por Freire, que a aprendizagem se torna significativa e adquire força para ir ao encontro do povo emerso nos centros urbanos e rurais. A partir da individualidade cognitiva, emocional, etc., de cada sujeito é que a educação pode ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente, propondo ao aluno “reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição”. (FREIRE, 2005. p. 67).

A educação precisa propiciar ao aprendente uma reflexão sobre seu próprio poder reflexivo e como desenvolvê-lo, aflorando suas potencialidades. Ela precisa abordar de forma diferenciada os diversos “graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização” (FREIRE, 2005. p. 67). Para Freire o homem é um ser aberto, e, se assim for, ele está preparado para o despertar de sua consciência crítica e para sua integração com a realidade.

O poema, *Canção para os Fonemas da Alegria* de Thiago de Mello, reflete com intensidade o pensamento freiriano e emblematiza a intencionalidade da Teoria da Aprendizagem significativa de David Ausubel.

Canção Para os Fonemas da Alegria

Thiago de Mello

Peço licença para algumas coisas. Primeiramente para desfraldar

Este canto de amor publicamente. Sucedede que só sei dizer amor

Quando reparto o ramo azul de estrelas, que em meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,

No alfabeto do sol pernambucano,

A palavra ti-jo-lo, por exemplo,

E poder ver que dentro dela vivem paredes,

Aconchegos e janelas,

E descobrir que todos os fonemas

São mágicos sinais que vão se abrindo

Constelação de girassóis gerando

Em círculos de amor que de repente estalam

Com a flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só o chão. Mas sobre o chão quem reina agora é um diferente, que acaba de nascer: porque unindo pedaços de palavras aos poucos vai sumindo argila e orvalho, tristeza e pão, cambão e beija-flor, acaba por unir a própria vida no seu peito partida e repartida quando afinal descobre num clarão.

Que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e de ajudar o mundo a ser melhor. Peço licença para avisar que, ao gosto de Jesus, este homem renascido é um homem novo: ele atravessa os campos espalhando a boa – nova, e chama os companheiros a pelejar no limpo, frente a frente, contra o bicho de quatrocentos anos, mas cujo fel espesso não resiste a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar soletrando a canção de rebeldia que existe nos fonemas da alegria: canção de amor geral que eu vi crescer nos olhos de homem que aprendeu a ler.

Santiago do Chile

Verão de 1964. (MELLO, 1965).

O ENSINO DA LINGUAGEM A PARTIR DE SIGNIFICAÇÕES

O primeiro ponto importante para o ensino da linguagem a partir de significações é aprender o que é a linguagem. Essa é a questão norteadora que nos envolve na ambição de descobrir os caminhos para tornar a aprendizagem da linguagem mais inclusiva respeitando as possibilidades, competências e limites individuais de cada ser humano.

Conforme as pessoas crescem, o processo de fala e escrita acontece naturalmente. É um processo em que as pessoas, em sua maioria, não indagam acerca do que a linguagem significa. Isso de certa forma cria um leque de barreiras e limitações interferindo na aquisição do conhecimento, pois estes, o conhecimento e a linguagem “são processos que caminham paralelamente”. (SILVA, 2005. p. 9).

Para o educador, esse processo precisa estar claro e ser tratado com objetividade numa dimensão que se apresenta tão subjetivamente diante de seus olhos. Portanto, há uma necessidade de diferenciarmos os métodos de ensino aplicados à aquisição da linguagem pensando que esse processo levará o aluno a perceber-se como sujeito transformador, pois à medida que ele adquire o domínio da linguagem ele também, adquire o conhecimento. Mas, é importante notar que a variedade de informações recebidas pelo educando poderá ser aceita ou rejeitada, conforme os diferentes modos que ele tem para concebê-las.

Um dos fatores que contribuem para a rejeição do aluno quanto às aulas de língua portuguesa, literatura ou língua estrangeira é justamente a aquisição do conhecimento de forma arbitrária e mecanizada. Ou seja, você aprende análise sintática, a vida de autores clássicos e o verbo “to be” da mesma forma em todo lugar, em toda escola.

A linguagem é vista como um instrumento para avaliar e dar uma nota no final de um teste. O educando fica, portanto, sujeito à humilhação até falando sua própria língua e em seu próprio país. Precisamos perceber a linguagem com outros olhos para que crie pontes entre os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante toda a sua vida e não apenas durante o período escolar. Para isso é necessário edificá-la sobre três pilares: a linguagem como comunicação, a linguagem como representação e a linguagem como prática social.

Para Silva, “conceber a linguagem como comunicação significa estar de acordo com o pressuposto de que ela existe para que as pessoas possam transmitir ao(s) outro(s), sentimentos, pensamentos e conhecimentos, ou seja, de que ela é um instrumento de comunicação”. (SILVA, 2005. p. 10). Para tanto, é necessária a participação de um emissor, uma mensagem e um receptor. Esta linguagem deverá, portanto, ser trabalhada não apenas como fórmulas sintáticas sem sentido, mas partindo de conhecimentos de realidades diversas e significativas.

A linguagem como representação tem o poder de se infiltrar na realidade cotidiana do aluno. Ela procura “dar forma a conceitos e significados que têm uma existência prévia no pensamento dos indivíduos”. (SILVA, 2005. p. 10). Aqui, a teoria de Ausubel encontra âncora, pois apresenta uma teia de significações por meio de colagens entre conhecimentos novos e conhecimentos já adquiridos no âmbito cognitivo. Esse hábito de representar é uma ferramenta preciosa, pois é inerente ao ser humano e ocorre intencionalmente. Para Franchi, “certamente a linguagem é utilizada como instrumento de comunicação, por ela comunicamos aos outros nossas experiências. (FRANCHI, 1992. p. 9-39).

Além de comunicação e representação, a linguagem deve ser concebida enquanto prática social, pois está efetivamente ligada às relações sociais e às formas de organização da sociedade. É por meio da linguagem que se estrutura e organiza os processos interativos humanos. Bakhtin diz que:

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor, que constitui e organiza a atividade mental do sujeito, enfim, que a nomeia e determina sua orientação. (BAKHTIN, 1986. p. 113).

Ao atribuir este papel à linguagem, como precursora na formação da consciência e da personalidade, “ao abordar a cognição e a psique como constituídas a partir de processos dialógicos e de significação, sujei-

tas às contingências próprias das relações intersubjetivas e sociais” (SILVA, 2005. p. 12) estaremos estabelecendo um pensamento transformador e ligado às exigências de uma educação contemporânea e construtiva, que se ocupa em transformar e constituir os processos de significações de cada sujeito.

Alguns educadores podem se perguntar: O que fazer quando o conhecimento prévio não existir? Como conseguir significação para o novo conhecimento se esta só ocorre quando estabelece relação com aquilo que o aluno já conhece? Para solucionar essas inquietações que porventura surgirão, Ausubel propõem o uso de instrumentos denominados por ele de *organizadores prévios* ou *antecipatórios*. Estes organizadores servirão de *adubo mental* para a criação de subsunçores que ancorem as novas aprendizagens.

Os Organizadores Prévios são constituídos de instrumentos, tais como, desenhos, poesias, textos, filmes, músicas, etc. Estes instrumentos são apresentados aos alunos, antes do conteúdo propriamente dito, e com uma abordagem mais generalizada de forma a incluir e abranger todos os níveis de aprendizagem, preenchendo o espaço existente entre o que o aprendiz já conhece e o que ele precisa conhecer. Assim o aluno poderá tirar proveito de uma visão geral do conteúdo antes de aprofundá-lo em seus elementos constitutivos. Para que tudo isso ocorra, precisamos entender que,

quando há busca pela integridade entre o discurso da aprendizagem significativa e as ações que podem favorecê-la junto aos aprendizes, então mais do que repetir procedimentos é preciso que nós, educadores, possamos refletir sobre todas as mudanças que se fazem necessárias para que passemos da intenção à ação de tornar a escola mais humana, mais justa e mais acolhedora para quem nela busca sua formação. (SMOLE, 2007. p. 35)

CONCLUSÃO

O conhecimento da capacidade humana é importante para uma boa atuação do homem no ambiente comunicativo apresentado pela situação do mundo atual. Este é um desafio que se torna cada vez mais presente na vida de cada indivíduo. Os educandos, que frequentam uma sala de aula hoje, ainda estão presos a uma série de impossibilidades que distanciam sua realidade da realidade daqueles que possuem um poder aquisitivo mais elevado. Isso acontece por causa de uma série de fatores que acabam decependo sonhos e tornando os alunos incapazes de seguir em frente, causando um desinteresse total em aprender. Tiba diz que “mesmo sabendo que não sabem os alunos em geral não demonstram interesse em aprender. É como se o próprio saber fosse suficiente. Se aprender é como comer, eles não revelam apetite. Sofrem de anorexia do aprendizado. Acomodam-se ao não saber”. (TIBA, 1998. p. 51).

Essa anorexia do aprendizado apresentada por Tiba revela que a educação precisa tomar um novo norte, para que encontre resignificação na atitude de educar.

A Teoria da Aprendizagem Significativa vem para enfrentar esta problemática e construir novos caminhos para a significação a partir do sujeito aprendente. Isso faz do educador uma ferramenta do “saber” do aluno. Para tanto, ele precisa perceber que no processo de aquisição dessa aprendizagem os meios utilizados para a construção do conhecimento, independente se de forma mecânica ou por descoberta, podem, sim, se criativos, despertar o interesse por uma formação em que ambos, professor e aluno aceitem a construção e reconstrução de si e do outro nela, e se reconheçam como criador e pesquisador de significações.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P; NOVAK, J.D; H. **Educational Psychology: a cognitive view**. 2nd ed. New York, Hat Rinehart and Winston, 1978.
- BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BOCAGE. **A cigarra e a Formiga**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/a-cigarra-e-a-formiga>. Acesso em 01 de junho de 2007.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).
- FERREIRO, E. **Todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes e Sandra Trabucco Lichtenstein, Liana DiMarco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRANCHI, C. **Linguagem: atividade constitutiva. Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n.22,1992.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, A.C. **A educação em perspectiva sociológica**. 3. ed. São Paulo: Epi. Ver. E ampl., 1994. – (Coleção Temas básicos de educação e ensino).
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATUI, J. **Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.
- MELLO. T. **Faz Escuro Mas Eu Canto – Porque Amanhã Vai chegar. Poesias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- MORAES, R.M. **A Teoria da Aprendizagem Significativa – TAS** - N° 34. Ano. 06. Maio / Junho, 2007. – (Construindo Notícias).
- MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula** – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- PASCAL, G. **O pensamento de Kant**. 4. ed. Tradução de Raimundo Vieira. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SILVA, A. P. B. V. **Psicogênese da Linguagem oral e escrita Curitiba**: IESDE, 2005.
- SILVA, V. **Sertão de Jovens: antologia e educação** – São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção Questões da nossa época; v.115).
- SMOLE, K. C. S. **Aprendizagem Significativa: O lugar do conhecimento e da inteligência**. N° 34. Ano. 06. Maio / Junho, 2007. – (Construindo Notícias).

TIBA, I. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização** – São Paulo: Editora Gente, 1998.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.



O CURRÍCULO COMO TEIA RIZOMÁTICA DO CONHECIMENTO NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ON-LINE

Luzia Maria Azevedo Brito

*Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Pacífico. Professora Gestora da disciplina Educação e Tecnologias da Faculdade de Tecnologia e Ciências Educação a Distância.
luzia.arteduca@gmail.com*

Tatiane de Lucena Lima

*Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Tecnologia e Ciências – Educação a Distância. Professora da Faculdade União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME).
tlucena.ead@gmail.com*

RESUMO: Este trabalho apresenta concepções de currículo e suas proposições na contemporaneidade, problematizando a superação da compartimentalização do conhecimento, especialmente no cenário das Tecnologias de Informação e Comunicação percebidas como potencializadoras e mediadoras de aprendizados. Aborda o currículo como hipertexto, numa perspectiva pós-crítica, com um projeto pensado e executado em ambiente virtual, onde se priorizam ferramentas que possam gerir conhecimento e mediar relações dos sujeitos, no sentido de desenvolver habilidades cognitivas, autoria, autonomia, produção do conhecimento suprimindo a carência da interatividade inexistente nos currículos de concepções modernas, preservando-se o caráter linear, disciplinar e contudista não condizente com a realidade da educação contemporânea e os parâmetros que norteiam as novas práticas educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Tecnologia da Informação e Comunicação. Conhecimento.

ABSTRACT: This paper presents concepts of curriculum and its propositions in contemporary, questioning overcoming the compartmentalization of knowledge, especially in the scenario of Information Technologies and Communication perceived as potentiating and mediating learning. Discusses curriculum as hypertext, post-critical perspective, with a project conceived and executed in a virtual environment, where priority is given to tools to manage knowledge and mediate relations of subjects, to develop cognitive skills, responsibility, autonomy, production knowledge supplying the lack of interactivity lacking in the curricula of modern conceptions, preserving the linear character, discipline and content-not consistent with the reality of contemporary education and parameters that guide educational practices.

KEYWORDS: Curriculum. Information Technology and Communication. Knowledge.

RESUMEN: Este artículo presenta los conceptos de currículo y sus propuestas en la contemporánea, hablando de la superación de la compartimentación del conocimiento, sobre todo en el escenario de la Información y la Comunicación percibido como potenciador y los mediadores de aprendizaje. Explica el plan de estudios como el hipertexto, después de la perspectiva crítica, con un proyecto diseñado y ejecutado en un entorno virtual, donde la prioridad son las herramientas que pueden manejar los conocimientos y mediar en la relación de los sujetos, a desarrollar habilidades cognitivas, la autoría, la autonomía, la producción conocimiento de suministro de la falta de interactividad carece de los planes de estudio de las concepciones modernas, conservando el carácter de forma lineal, la disciplina y el contenido inconsistente con la realidad de la educación contemporánea y los parámetros que guían las prácticas educativas nuevas.

PALABRAS-CLAVE: Plan de Estudios. Tecnología de la Información y la Comunicación. Conocimiento.

1. O CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES

Pensar o currículo e suas relações com a educação, especialmente no contexto tecnológico, implica refletir questões como: que tipo de sujeito se pretende formar? Para atuar em qual tipo de sociedade? Que concepções de educação, escola, homem e sociedade permeiam a construção sócio histórica de currículo? Essas inquiuições são fundantes para refletir as bases epistemológicas sobre as quais o currículo se assenta na contemporaneidade.

É preciso, então, desfazer os equívocos sobre a compreensão simplificada e reducionista de que “currículo é vida” ou de que “é tudo o que acontece no convívio da escola”. Há concepções que associam currículo a conteúdos e outras que o vinculam às experiências de aprendizagem (MACEDO, 2009). É inevitável a abrangência do currículo, desde a sua manifestação explícita, materializada em planos e propostas (currículo formal), nas relações socioeducativas estabelecidas entre os atores da escola na partilha de valores, experiências e aprendizagens (currículo em ação) e nas regras e padrões, cuja ideologia implícita leva a efeito determinadas relações nos espaços educativos (currículo oculto).

A despeito dessas ramificações do currículo, ele não deve ser pensado como um artefato ingênuo e desinteressado. Longe de ser um instrumento técnico e burocrático das instituições de ensino, ele manifesta, sobretudo, os valores e a ideologia de uma sociedade. Para Louro (1997), o currículo foi criado para atender a uma identidade meritocrática representada pelo homem, branco, ocidental, cristão, heterossexual, de classe média. E as outras identidades? As identidades da mulher, do negro, do índio, do homossexual, e da pessoa deficiente foram silenciadas e omitidas do currículo formal. Então, nesta perspectiva, podemos afirmar que o currículo é excludente em sua origem, porque não representa a pluralidade de identidades que o compõe. Não só o currículo foi pensado para atender esta identidade e legitimá-la, como também foi pensado e produzido por esta, visando à manutenção do *status quo*.

Neste sentido, na visão de Hernández (1998), a práxis educativa deve questionar toda forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita sobre as representações da realidade baseadas em verdades estáveis e objetivas e incorporar uma visão crítica que leve a se perguntar a quem beneficia essa visão dos fatos e a quem marginaliza.

Neste veio, assumimos neste trabalho a concepção pós-crítica e multirreferencial de currículo, por entender sua estreita relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e seus efeitos materiais e simbólicos na vida em sociedade. Podemos, então, nocionar currículo como “[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando a uma “dada” formação” (MACEDO, 2009) ética, estética, política e cultural.

Moreira (2004) explica que, na visão pós-crítica, da qual Giroux (1993), McLaren (1993) e Silva (1993; 1994) compartilham, analisam-se as questões de significado, identidade e política, sob um novo prisma, acentua-se o caráter socialmente construído da linguagem; passa-se a interpretar os objetos culturais como textos. Dentre estes, situa-se o currículo, que é passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades. É, ainda, visto como campo de lutas e contestação que constroem identidades e subjetividades.

O currículo, assim como a tecnologia, é uma construção social e histórica, de caráter formativo e identitário que modifica, significativamente, a vida das pessoas que os vivenciam. Discutir essas categorias torna-se cada vez mais relevante na contemporaneidade já que, na visão de Silva (2002, p. 68), “aumenta o hiato entre a experiência cultural de onde falam os professores e aquela outra de onde aprendem os alunos”. Nesta lógica, a escola, assentada na tradição da oralidade, no conhecimento verticalizado através das aulas monólogos, cujo professor é o centro do ato pedagógico, não consegue estabelecer um diálogo construtivo que

leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e sua interação com o mundo tecnológico. Como pode o currículo permanecer centrado em paradigmas tradicionais de ensino se o cenário sócio-cultural é marcado por intensas mudanças advindas do contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação?

A geração da era digital consegue realizar uma multiplicidade de tarefas percorrendo diversos espaços de aprendizagem em curto espaço de tempo. Por outro lado, a escola, está alheia a essa nova configuração, estéril ao tempo de incertezas e de situações inusitadas. A organização do currículo, por sua vez, deve-se assemelhar a uma trilha e não a um trilho, a primeira revela um caminhar aberto e flexível, capaz de reconstruir planos e propostas iniciais de trabalho, construindo rotas de conhecimento pela rede, na qual os sujeitos são autores e produtores do conhecimento em vários espaços virtuais de aprendizagem; já o segundo, centra-o no padrão, na fixidez e no pragmatismo científico, no qual as disciplinas científicas foram estruturadas, garantindo uma visão parcelada e fragmentada do conhecimento.

Recorremos à metáfora da árvore e do rizoma, de Deleuze e Guattari (1995), fazendo uma analogia destas imagens com o currículo. Na primeira, o currículo estaria centrado na unicidade de conhecimento, na verticalização dos saberes, na hierarquia que existe entre a raiz, o tronco e as folhas da árvore, assemelhando-se à imagem de um fluxograma de disciplinas, no qual um conhecimento é originário do outro. Já o currículo como rizoma, é aberto e múltiplo, não possui ponto de partida, nem de chegada, mas, múltiplos “nós” de conexão, numa teia de mestiçagem, um emaranhado de saberes, cujo poder é plural, diluído em toda a parte.

Sua imagem [do rizoma] remete a uma miríade de linhas que se engalfinham como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez, essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades, sem implicar o apelo à identidade. Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas, tenderiam a soar como linhas que se misturam, teias de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões (GALO, 2004, p. 45).

Por isso, cruzar as categorias “currículo e “tecnologia da informação e comunicação”, implica pensar em uma resistência às formas disciplinantes e disciplinarizadoras, que envolvem a produção e a disseminação do conhecimento nos diversos espaços formativos pelos quais transitamos, resultante desta cultura homogeneizante e homogeneizadora de conceber o conhecimento, que escolariza os corpos e as mentes. Frente a este contexto, nosso interesse é questionar a visão acrítica, forjada pela consciência ingênua¹, no dizer de Freire (1971), dos professores com relação a estas questões, na tentativa política de revisitar seus paradigmas para um saber-fazer-ser condizente com um projeto social mais amplo que busca instituir a pluralidade e a construção de identidades e subjetividades.

Os processos de comunicação e a construção de redes de significados são algumas das operações cognitivas desenvolvidas nas tessituras das interfaces virtuais que encontram suportes no elemento interatividade, propiciado pela web, através do uso e criação de hipermídias na educação on line, a qual possibilita trabalhos colaborativos. Neste viés, essa prática condiz com uma perspectiva pós-crítica de currículo em que

¹ É a consciência humana no grau primário de seu desenvolvimento, isto é, quando está ainda “imersa na natureza”, aquela que possibilita ao sujeito a percepção dos fenômenos, mas não a sua apreciação e julgamento. Esse nível de consciência condiciona o sujeito a um tipo de normose diante da vida cotidiana e indica a consciência em seu estado natural (FREIRE, 1971).

os sujeitos são reconhecidos em suas identidades, autorias e possibilidades. Nesta, o poder está em toda a rede, nas redes sociais conectadas pela internet, por exemplo, já que é descentrado. Inspiradas nas ideias de Lévy (1999) podemos considerar que o currículo na lógica do ciberespaço mobiliza um universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam o universo, como uma teia rizomática de conhecimento.

2. O CURRÍCULO COMO HIPERTEXTO: OS “NÓS” DA TEIA RIZOMÁTICA

A organização curricular como um hipertexto traduz um currículo como uma rede composta de “nós” conectivos de conhecimentos, oriundos de todos os que fazem parte dessa teia. É considerar e ter como ponto de partida o global e totalitário, o sistêmico, imbricado em relações dialógicas horizontais e heterárquicas tendo as Tecnologias da Informação e Comunicação como potencializadoras das ações dos “devirs” humanos ao interagirem num contexto sociotécnico que ora criam, transformam, interferem e produzem conhecimento em relações dialéticas e dialógicas formando novas redes. É vencer a linearidade dos conteúdos trazidos pelos livros didáticos e estabelecer relações interativas e dinâmicas entre atores/autores que se imbricam em pluralidades culturais advindas de seus contextos sócio-históricos os quais devem ser valorizados e ressignificados pela experiência da educação *on line*.

A escola imersa na complexidade das novas relações entre homem/instituição/sociedade em que o agir, pensar e sentir dos sujeitos foram sendo alterados pelas tecnologias que disseminam informação e comunicação, não pode mais estar desarraigada de paradigmas modernos, devendo, sim, superar a dicotomia teoria/prática procurando atender as demandas advindas com a pós-modernidade, período este, em que o conhecimento é dotado de indeterminação, incertezas e complexidade, porque vai se formando a cada clique na teia rizomática, dando origem a uma nova rede.

[...] uma integração eclética, mas local, do sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros. Esta integração, contudo, é um processo vivo, ela é negociada, não pré-ordenada; é criada, não descoberta. E esta integração depende em parte de nós e de nossas ações. (DOLL apud LIMA JR., 2005, p.103)

Segundo o autor, nessa perspectiva que rompe com a lógica do currículo de paradigmas modernos, emerge uma nova concepção de currículo fundamentada nos princípios da sociedade pós-moderna. Esta, que valoriza a interatividade dos participantes, a dialogia, a contextualização dos conteúdos, a auto-organização, a autonomia, a inter e transdisciplinaridade, as multirreferencialidades dos sujeitos num processo metamorfósico de mudanças e adaptações de conhecimentos, que vão sendo construídos e constituídos como novas redes de ideias, pensamentos, ações, identidades, diferenças e produções tornando-se desafios, que superam o caráter universal do currículo da modernidade como diz Serpa citado por Lima JR.(2005).

Diante desse novo contexto preparar um currículo de concepções na pós-modernidade é possibilitar o desenvolvimento de outros valores, formação de habilidades e competências, até então não priorizadas nos objetivos educacionais. Esta carência, talvez porque as TIC não eram tão presentes na vida social e o

currículo deve corresponder às suas demandas sendo planejadas e pensadas de acordo com os contextos, as singularidades, intensidades das relações, procurando ser flexível e adaptável às intensas mudanças trazidas pela Sociedade da Informação e Comunicação.

Segundo Lima JR. (2005) a influência do computador na vida curricular fundamenta uma compreensão epistemológica do currículo voltada para a tecnologização do mesmo, num enfoque que transmuta do tecnicismo para o comunicacional e informacional, em que o agir e pensar são potencializados pela tecnologia ao produzirem e criarem novas redes de informação.

Entender a importância do currículo hipertextual é perceber o imbricamento que há entre homem/máquina/cultura/tecnologia, pois o sujeito é quem produz e cria, e sente-se parte desse processo. Lévy (2005) considera o computador como tecnologia intelectual, porque modifica a organização e instituição histórico-social da ecologia cognitiva do ser humano, cujo pensamento se dá em uma rede na qual, esquemas cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações.

Portanto, a escola deve se inserir na cultura digital para saber lidar com as complexidades do mundo e das pessoas, as relações de mutabilidade e as novas linguagens as quais trazem o conhecimento de variadas formas como nas imagens, vídeos, filmes, áudio, e-books, softwares. Estas, por sua vez, devem ser reorganizadas em ambiências digitais que promovam a reflexão, crítica, autoria e coautoria ao considerar a importância dessas novas leituras como novas formas de ensinar e aprender.

Essa articulação da teoria com a prática requer, de todos os envolvidos, uma consciência individual e social, de construção coletiva em que o conhecimento do outro se agrega a outros tantos da rede, num processo interativo, no qual é possível cada um demonstrar o seu talento, sua autonomia e sua capacidade de viver criando e colaborando sendo parceiros e não mais rivais de propriedade intelectual, mas de propriedade coletiva do conhecimento.

Importante ressaltar que a apropriação das TIC no currículo escolar, deve ser cautelosa, de olhar crítico para perceber as possibilidades pedagógicas que essas novas linguagens irão proporcionar para a aprendizagem significativa dos alunos, apropriando-as às demandas e realidades.

3. Considerações finais

Interatividade, colaboração, autoria e coautoria se imbricam como elementos de um currículo em que a dinâmica do hipertexto possibilita aos sujeitos o interagir, construir conhecimento, ser autor e co-autor, levando-se em conta as identidades, a pluralidade cultural dos sujeitos interagentes, sendo respeitadas suas contribuições, experiências e habilidades. Este currículo concebe os valores e a ideologia de uma sociedade pós-moderna que, aos poucos, vem superando a meritocracia e a ideologia da sociedade moderna. Ao trazer as discussões sobre a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação no currículo, objetiva-se, portanto, estabelecer uma relação do currículo com as tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica podendo contribuir com a formação técnica, humana e política dos envolvidos.

Nesse currículo, o professor, assume o papel de mediador do conhecimento nas teias e interfaces do ambiente virtual de aprendizagem, investindo na construção de uma conduta pedagógica que busca desenvolver a criticidade do aluno, a reflexão e uma atitude de suspeita sobre o mundo, situando-o como sujeito ativo e construtor de um processo educacional marcado por incertezas e mudanças profundas oriundas de um contexto tecnológico emergente.

Formação, inclusão digital e difusão do conhecimento foram lemas desse currículo proposto, que vai ao encontro das teias rizomáticas de conhecimento, as quais se entrelaçam nas multirreferencialidades dos sujeitos, dando origem a novos ambientes de aprendizagem que se transformam em outros universos de saber vencendo aos poucos os paradigmas de uma cultura enraizada na sociedade moderna.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn Rosalina; NOVA, Cristiane. **Educação e Tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: Futura, 2003.
- ASSMANN, Hugo. **Redes Digitais e Metamorfose do Aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- D'ÁVILA, Maria Cristina. Por uma Didática Colaborativa no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendizagem. In: SANTOS, Edméa e ALVES, Lynn. **Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p. 91-106.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LIMA JR, Arnaud Soares. **Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual**, Rio de Janeiro/ Juazeiro: Quartet, 2005.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1994-1998.
- OKADA, Alexandra (Org.) **Cartografia Cognitiva: Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá: KCM, 2008.
- PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Interação Mediada por Computador**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SANTOS, Edméa Oliveira dos. **O Currículo e o Digital: Educação presencial e a distância**. 2001. (Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. **Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.
- SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.



UMA PROPOSTA INOVADORA PARA A SALA DE AULA A PARTIR DA PEDAGOGIA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DA LINGUAGEM DIGITAL: WEBQUEST E BLOG

Rosângela Costa Xavier

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Americana, Especialista em Informática Educativa - UFPE graduada em Licenciatura Plena em Letras - FAFICA,

Professora Multiplicadora do Núcleo de Tecnologia da Educação - NTE, da Rede Estadual de PE. rosecxavier@hotmail.com

RESUMO: Este texto procura fazer uma conexão a partir da pedagogia de projeto interdisciplinar através da linguagem digital, Webquest e Blog, entre as disciplinas de Português, Sociologia e Informática Educativa. É um texto inovador que busca oferecer uma sugestão para professores que estão em busca de desafio, de motivação, de ideias para trabalhar na sala de aula com a informática, a Internet. Pretende-se aqui contribuir, de forma sintética, para a aquisição das competências e habilidades pedagógicas a serem desenvolvidas pelo mediador do ensino aprendizagem na sala de aula. Para esse efeito, descrevem-se e comentam-se, sequencialmente, os sucessivos componentes de um projeto interdisciplinar, o que é, e como trabalhar uma Webquest e um Blog. E finalmente descreve-se um exemplo a ser trabalhado na sala de aula. Pensa-se que esta abordagem constituirá um bom auxiliar para os professores que pretendem iniciar ou reforçar a coerência e adequação dos seus projetos que envolvem a informática na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Interdisciplinar, Webquest, Blog, Sala de Aula.

ABSTRACT: This paper seeks to make a connection from the pedagogy of interdisciplinary project through language digital Webquest Blog and between the disciplines of Portuguese, Sociology and Computer Education. It is an innovative text that seeks to offer a suggestion for teachers who are in search of challenge, motivation, ideas for working in the classroom with computers, and the Internet. The intention here is to contribute, in summary form, for the acquisition of skills and teaching skills to be developed by the mediator of teaching and learning in the classroom. To this end, we describe and comment up sequentially successive components of an interdisciplinary project, which is, and how to work a WebQuest and a blog. And finally describes an example to be working in the classroom. It is thought that this approach will be a good help for teachers who want to start or enhance the consistency and adequacy of their projects involving information technology in the classroom.

KEYWORDS: Interdisciplinary Project, Webquest, Blog, Classroom.

RESUMEN: Este documento trata de hacer una conexión desde la pedagogía de proyecto interdisciplinario a través del lenguaje digital Blog, Webquest, entre las disciplinas de Portugués, Sociología y Computadoras en la Educación. Es un texto innovador, que busca ofrecer una sugerencia para los profesores que están en busca de desafíos, motivación, ideas para el trabajo interdisciplinario referente a la informática y el internet. El objetivo es contribuir, en forma resumida, para la adquisición de destrezas y habilidades de enseñanza a desarrollar por el mediador de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Con este fin, se describen y comentan, de forma secuencial, los distintos componentes de un proyecto interdisciplinario, que es, y cómo trabajar una WebQuest y un blog. Y, finalmente, se describe un ejemplo que se trabajó en el aula. Se cree que este enfoque será una buena ayuda para los profesores que deseen iniciar o mejorar la coherencia y pertinencia de sus proyectos de tecnología de la información en el aula.

PALABRAS-CLAVE: Proyecto Interdisciplinario, Webquest, Blog, en el aula.

1. INTRODUÇÃO

“... estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social é importante para o trabalho com pedagogia de projetos.” (UNESCO, 2005)

Falar em educação provoca um prazer, uma satisfação enorme, conhecer temas como: pedagogia de projetos, webquest, informática educativa e interdisciplinaridade traz um rebuliço interior e uma vontade de

não mais parar de escrever. Ler, refletir sobre a prática educativa traz a consciência de que trabalhar educação é trabalhar vidas, projetos de vidas, perspectiva, futuro, trabalho, desenvolvimento, país, mundo. A prática refletida, protagonista traz vontade de viver, de sonhar.

Por tudo isto: este estudo inicialmente serve para construir uma análise comparativa através de leituras, entre os documentos da Unesco e os PCNs - Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil, que se referem à Pedagogia de Projetos.

Procura-se trabalhar com projetos na educação por entender que seja uma forma de melhorar o ambiente para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

2. PEDAGOGIA DE PROJETOS

É proposta que, ao se trabalhar com projeto, sejam despertadas, nos envolvidos, a satisfação, a motivação, a curiosidade, no grupo que se propõe a vivência com projetos. PCNs - Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil

Sendo assim, faz-se necessário o conhecimento do professor que se propõe a trabalhar com projetos. Existe um passo a passo técnico na construção do projeto e é importante que o profissional se aproprie do conhecimento técnico deste percurso antes de ir à sala de aula. Esta dinâmica requer conhecimento e estudo apurado do profissional, para que todas as etapas possam ser vivenciadas sem prejuízo para os alunos, pois todas as etapas do projeto são importantes e não podem ser queimadas, é claro que existe uma flexibilidade na elaboração e execução do mesmo. Podem-se apontar etapas para nortear o educador na construção do projeto a ser executado na sala de aula junto aos alunos.

Pode-se partir do princípio de que a observação do educador é uma ferramenta fundamental na iniciação do trabalho, pois sua sensibilidade, nesta fase, pode sugerir levantamento de estudos interessantes para os educandos.

Quer dizer, observar a sala, o ambiente, os estudantes e ver qual a necessidade daquele grupo, naquele momento, é muito importante, não se pode, por exemplo, sugerir um tema que não tenha a ver com a realidade. O tema deve estar dentro do contexto, dentro da curiosidade, da necessidade, da idade, sendo assim tanto o aluno, quanto o educador, devem gostar do que estão fazendo, têm que sentir prazer. Uma ferramenta importante nesta fase é o professor fazer anotações diárias, por pelo menos duas semanas, em momentos diferentes das suas aulas, é fazer um diário de bordo de seu dia a dia na sala de aula e, ao final destas anotações, retomar à leitura, para ver se encontra uma boa sugestão de tema para o projeto da sala.

Tendo conseguido superar esta fase inicial, o educador deve então continuar seguindo uma sequência de etapas. Sendo a escolha do tema, o momento em que o professor deve conduzir os alunos através de questionamentos pertinentes que os farão chegar ao tema. O professor pode retirar da própria turma o que eles estão ávidos a desenvolver, despertando neles a motivação, aguçando a curiosidade dos educandos e fazendo-os verbalizar a necessidade de conhecimento do grupo. Vejamos que o educador tem se apresenta-

do como mediador e não como aquele que detém o conhecimento, o saber. Segundo Vygotsky, o conhecimento da criança passa através de outra pessoa, a mediação.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1987)

Assim que o professor consegue definir, junto com a turma, qual o tema a ser trabalhado ele deve procurar aprimorar seus conhecimentos sobre o que será trabalhado, porque ele será a pessoa que conduzirá os trabalhos e por isso deve ter um conhecimento mais profundo sobre o tema.

Organizar as atividades é mais uma das tarefas que trabalhar com projetos requer. Faz-se necessário que o mediador organize a turma, distribuindo as atividades entre todos, envolvendo, incluindo a todos, fazendo com que se sintam parte integrante do processo, sintam-se valorizados e importantes, porque isto provoca a autoestima e mais uma vez motiva as pessoas. Um trabalho realizado desta forma fortalece a aprendizagem do educador e das crianças, os envolvidos podem construir ou desconstruir conhecimentos, a partir do que eles trouxeram na bagagem de suas vidas, de suas histórias trazidas por cada um.

Coletar informações é outra fase importante na construção de projetos, em que o mediador irá conduzir a turma em busca de informações a respeito do tema sugerido, essas informações podem ser retiradas de jornais, de revistas, da Internet, de filmes, fotos, através de entrevistas ou de outros recursos suplementares, que se façam necessários. Essas informações também podem ser buscadas na promoção de uma aula-passeio, como sugere Celestin Freinet: levar os alunos a conhecer outros espaços como a pracinha, o supermercado, a feira, enriquece e potencializa a aprendizagem. E agora entra outro personagem importante, os pais. Envolver os pais, a comunidade, é tarefa da escola, tanto para eles participarem efetivamente da escola como para que os jovens, pais e comunidade possam interagir cada vez mais.

Organizar a sala para que aconteça a exposição dos materiais também é importante. Estes materiais devem ficar expostos para que os educandos possam manusear na hora em que sentirem necessidade, que precisem, durante a construção do conhecimento, da aprendizagem. Tanto a organização como a facilitação deste material traz facilidades para todo o grupo promovendo a independência e o protagonismo dos envolvidos. Até então as perguntas continuam fluindo de todos os lados da sala e é papel do professor tentar alimentar esta aprendizagem, estas descobertas, através destes materiais encontrados, e, se ainda assim não for suficiente, este acervo outros materiais devem ser buscados.

Chega a hora de sistematizar todo o conhecimento adquirido, sequenciá-lo, porém, não de forma linear. Sabemos que os aprendizes do século XXI têm uma forma de pensar hipertextual, buscando links aqui e ali, sem ter que necessariamente seguir uma sequência dita “lógica”, por nós educadores, que estamos acostumados a ver cada conteúdo sucessivamente, numa ordem crescente, “arrumada”.

Finalmente o momento da avaliação. Avaliar todo o processo e incluir-se é importante para se aferir o

produto final produzido, para que o professor possa traçar suas próximas práticas, definir critérios, planejar atividades ajustando-as de acordo com as necessidades dos jovens. Também para o aluno este momento é importante, quando o professor mostra-lhe os avanços e possibilidades alcançadas por ele. Mostrar para o aluno que ele atingiu, progrediu na aquisição de alguma competência faz o discente sentir-se mais motivado na busca de novos conhecimentos.

Para que possa se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa. (Referencial curricular nacional para a educação infantil, 1998, 60 p.)

Vencidas todas estas etapas, tendo-se esgotado toda a vivência do conhecimento naquele tema, pode-se realizar a culminância do projeto. Pode-se junto com a turma apresentar teatro, manhã musical, lançamento de livro da turma, contendo desenhos e textos, construção de maquete, balada pedagógica e mais um milhão de atividades que possam ser construídas junto com os alunos. Pode-se neste momento sociabilizar para toda a escola, para que todos conheçam um trabalho que deu certo, é importante o registro das atividades e a sociabilização do projeto, para mostrar aos envolvidos o valor e a capacidade de cada um e de cada uma e para incentivar mais ações deste tipo no ambiente escolar. Portanto, todo projeto para ser bem-sucedido

... deve ser do interesse das crianças e da educadora, partir do que o grupo já sabe, respeitar as diferenças individuais, apresentar experiências diversificadas, estimular a participação, a cooperação e a criatividade, ser rico em atividades, tanto livres quanto dirigidas, estabelecer relações compreensíveis para as crianças, contemplar e ampliar conhecimentos, experiências, atitudes e habilidades. (UNESCO, 2005, 94 p.)

Neste sentido é grande a responsabilidade do mediador que deve sempre promover e facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos. Sabe-se que o mediador neste sentido é aquele que intervém, que tenta fazer acordo entre os educandos e o ensino-aprendizagem, é o intercessor das relações afetivas emocionais, que acontecem no dia a dia da escola.

É função do mediador sugerir um ambiente de pesquisa, de levantamento, de questionamentos e busca para as respostas. Interessante neste processo é a busca pelo conhecimento, a interação das pessoas, o respeito uns pelos outros, o fortalecimento do papel do professor. Quem procura trabalhar com esta dinâmica demonstra que tem segurança nas suas emoções, que não tem medo de perder o falso poder que o conhecimento possa oferecer, porque todos aprendem juntos, inclusive aqueles que se propõem a mediar o conhecimento. Ou seja, para trabalhar são necessárias a humildade, a solidariedade, a disponibilidade dos aprendizes, senão o projeto não acontece. Trabalhar projetos é um momento oportuno de também trabalhar o currículo oculto existente em toda e qualquer grade curricular, algo tão carente na sociedade moderna, os verdadeiros valores da humanidade.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais

Cabe ao mediador promover um ambiente de harmonia na sala de aula, ajudando aos jovens a conviverem em paz. É importante a maturidade do profissional na hora de lidar com as emoções, sendo a sala de aula um ambiente de muitas emoções positivas e negativas. Ao professor é necessária maturidade para mediar os conflitos, ajudar os alunos a compreender e a lidar com as suas emoções, consequentemente promovendo harmonia no grupo de trabalho, fator extremamente importante para que aconteça o ensino-aprendizagem ao nível de sala de aula e criando como decorrência uma sociedade melhor capaz de construir a paz mundial.

Outro fator importante neste objeto de estudo é saber que o tempo a ser utilizado nesta dinâmica de trabalho é variável, dependendo da necessidade, para que aconteça a exploração do conhecimento de forma que os envolvidos sintam-se satisfeitos na aquisição do saber. Podendo-se levar para isso um dia, uma semana, um mês... Além do mais, um projeto pode sugerir a continuidade, pode levar à construção de outro, provocando mais aprofundamento do grupo na construção do conhecimento. Um grupo ávido pelo saber, se bem conduzido, pode alavancar a educação, dando a ela o valor que ela realmente tem para a construção de uma sociedade mais desenvolvida nos seus valores e ideais, efetivamente importantes para a construção do homem e da mulher na sua integridade física, psicológica e social.

Porque é na Pedagogia de Projeto que está implícita a construção do ser na sua globalização, não tão somente o conteúdo pelo conteúdo, mas na comunicação das disciplinas, na interdisciplinaridade, dos conteúdos entre si, enaltecendo os valores da sociedade, de paz, de direitos e de deveres, de limites, de regras da boa convivência, da libertação dos seres, da globalização universal do homem e da mulher em seus espaços de convivência na construção de uma personalidade rica, poderosa e autônoma.

3. TECNOLOGIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

3.1 Webquest

Nos tempos modernos a informática, quer se queira ou não, quer se goste ou não, está dentro da escola. É fato consumado, não existe mais volta, as tecnologias transitam na escola e fazem o maior sucesso. O celular, o data-show, o quadro digital, a Internet, a máquina fotográfica, a TV e muito mais: não há como se resistir à tamanha evolução. É necessário apropriar-se da tecnologia e trazê-la para dentro da sala de aula, provocar a criação, a reflexão e a construção de grupos de aprendizagem.

Eis aqui um breve histórico do que seja uma webquest tecnologia a serviço da educação.

Em 1995, Bernie Dodge, professor de Tecnologia Educativa (San Diego State University) divulga na web um projeto inovador com o nome de WebQuest. Este projeto vem com o intuito de proporcionar a utilização da internet de forma educativa, através da orientação de atividades que utilizam a web. Hoje em dia, Tom

March também tem dado continuidade a esta valiosa ferramenta de ensino via web, através da reflexão teórica, sua divulgação e a disponibilização de diferentes projetos de atividades.

A metodologia de uma WebQuest favorece a aprendizagem colaborativa e os processos investigativos na construção do conhecimento. Portanto, fundamenta-se em estratégias construtivistas. As atividades são baseadas numa pesquisa orientada, em que o professor norteia os caminhos a serem seguidos.

WebQuest é uma metodologia de pesquisa orientada, com valiosos fins educacionais envolvendo a Internet. Ela está fundamentada na aprendizagem cooperativa e em métodos baseados na construção do saber.

Bernie Dodge, seu criador, define-a da seguinte forma: “A WebQuest is an inquiry-oriented lesson format in which most or all the information that learners work with comes from the web” (Webquest é uma atividade de pesquisa orientada, onde a maior parte das informações trabalhadas pelos estudantes são provenientes da web). Ele descreve também que, desde a criação da webquest, milhares de professores têm se utilizado desta metodologia envolvendo e orientando os alunos para o bom uso da internet. (DODGE, 2008). (Mídias na Educação)

Na Webquest pode-se aproveitar todo o conhecimento de natureza interdisciplinar adquirido pelo professor para a montagem de um material interativo, inovador, que produza uma aprendizagem crítica, criativa e reflexiva acerca de um determinado tema.

A webquest pode ser de curta (uma a três aulas) ou longa duração (uma semana a um mês), é composta de seis etapas, utilizando o power point, por exemplo, para construir slides que contenham:

Tema: É definido o assunto a ser abordado dentro do currículo, apontado pela observação (fase inicial do projeto) feita pelo professor, visando que este desperte o interesse dos alunos pelo conteúdo estudado.

Recursos: São pesquisadas fontes na Web (sites predefinidos ou não pelo professor) que satisfaçam o desenvolvimento do tema proposto. As fontes podem abranger todo o conteúdo ou ainda podem necessitar do apoio de algum material externo à Internet, jornal, revista, entrevista, questionário, etc.

Tarefa: Deve ser explicada detalhadamente ao grupo como a tarefa será realizada, quais fontes devem ser utilizadas em cada etapa e o que cada componente (divisão de grupos) terá que fazer.

Avaliação: Neste slide trata-se sobre a forma com que os alunos serão avaliados (individualmente ou em grupo). São estabelecidas também especificações sobre o que será avaliado.

Introdução: O slide-texto que compõe esta etapa deve ser objetivo, claro e, ao mesmo tempo, inspirador, motivador, capaz de induzir os alunos ao desafio da realização.

Conclusão: Esta deve ser breve, simples e compreensível. Deve levar à reflexão sobre o que foi realizado, como aconteceu a interação entre os participantes e quais os avanços ou recuos que cada um conseguiu durante o processo, assim como instigar a curiosidade de investigações aprofundadas sobre o tema.

3.2. Blog

Da mesma maneira que a webquest está na e para a educação pode-se aproveitar os recursos do blog

para o registro e socialização do conhecimento adquirido. Sendo o blog uma ferramenta da Internet, que tem a função de informar e de promover o diálogo entre as pessoas, nada mais interessante, para os jovens do século XXI, que estudar com esta ferramenta. Um recurso interativo e cooperativo desde a sua construção.

No ano de 1994 o norte-americano Justin Hall cria os primeiros sites em formato de blog. Com o surgimento de ferramentas de publicação, os blogs se popularizaram a partir de 1999. Eles foram considerados por diversos autores um fenômeno do século 21.

Os blogs podem ser compostos de textos, imagens, áudios, vídeos, gráficos e quaisquer arquivos multimídia. Eles diferenciam-se das páginas pessoais, por poderem ser atualizados diariamente e construídos em coautoria. São consideradas ferramentas colaborativas e interativas aquelas em que usuários trocam informações e conhecimento cooperativamente.

Sendo a escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI, faz-se necessário que professor e escola se mobilizem e busquem o mais rápido possível avançarem, incorporarem as tecnologias da informação, para não se perderem no processo de desenvolvimento. É importante observar que as demais ciências e profissionais aderem mais rápido às inovações, já a educação e professores fazem questão de resistir a elas, tentam ao máximo a elas relutar, provocando angústias e fracassos. É chegada a hora de tomada de consciência e de buscar parceria nas tecnologias da informação para resgatar experiências exitosas para a escola e para toda a comunidade envolvida na formação de crianças, jovens e adultos.

Acredita-se que aulas bem contextualizadas e bem integradas, utilizando os softwares existentes e a disposição de quem se interessar por eles traz motivação, protagonismo, cooperatividade para os *peoplewares* envolvidos na educação.

Aproveitar os recursos da Internet, do blog, do power point para produzir uma webquest atrativa, desafiadora e disponibilizá-la para os alunos, é extremamente importante. Portanto, o professor do século XXI, apesar de ter muitas angústias, possui também muitos recursos, muitas ferramentas prazerosas para trabalhar, como, por exemplo, projetos interdisciplinares, Webquest, Blog, demais ferramentas sociais da Internet, temas transversais, etc. Desta forma, espera-se que o professor se preocupe em contextualizar o conteúdo a ser trabalhado, para que a aula não se torne vazia, que os alunos não se percam em pesquisas inúteis e que a produção final tenha textos ricos. Desta forma, os *peoplewares* integrantes da educação sentir-se-ão motivados e seguros para produzir textos com estruturas gramaticais ricas.

4. REITERANDO

Um Olhar Educativo para as Mídias através da Linguagem Digital: Webquest e Blog

Partindo destes princípios relatados anteriormente, fica muito fácil construir aulas dinâmicas, motivadoras, reflexivas, críticas, criativas e inovadoras. Esta é uma das maneiras por que a escola e o professor podem caminhar no século XXI.

Como exemplo, este trabalho pretende mostrar na prática a construção de uma aula, integrando os re-

cursos até então apontados como inovadores e eficientes para uma educação de qualidade. Este material procura pensar em uma aula para o 2º ano do Ensino Médio, sendo construída a partir de um projeto pedagógico interdisciplinar entre a Sociologia, a Língua Portuguesa e a Informática Educativa.

No século XXI moderno e globalizado não se pode deixar de refletir junto com os alunos sobre as mídias, é preciso construir neles o senso crítico para que possam analisar e ver o que serve para que façam as escolhas certas. Está previsto para que essas aulas aconteçam uma parceria entre os professores de Português e Sociologia. Enquanto um vai trabalhar com os conceitos sobre as mídias numa perspectiva crítica e conscientizadora, o outro professor irá trabalhar com as questões da língua e da informática, também numa reflexão crítica. Ambos poderão trabalhar com os mesmos recursos, o mesmo material de apoio (Webquest) que será apresentado em seguida.

Inicialmente, pensa-se em levar para a sala de aula convencional o material de apoio preparado com o título “Um olhar Educativo para as Mídias através de uma Linguagem Digital: Webquest e Blog.” A Webquest deve ser de caráter desafiador para motivar os aprendizes a buscar soluções, respostas, desenvolver nas pessoas raciocínio lógico e promover interação entre o conhecimento e os aprendizes, tomada de decisões. Características necessárias para os profissionais dos tempos modernos. Este primeiro momento acontecerá na sala de aula convencional, utilizando os recursos do power point para construir slides dando forma à webquest. Em um notebook ou qualquer outro tipo de computador e o data-show, o professor deverá apresentar os slides (a webquest) para os alunos e explicar as fases, dialogar com a turma sobre cada tópico para que não pare nenhuma dúvida. Sobre o que se pede na webquest, poderá solicitar que os alunos façam anotações para que não se esqueçam das tarefas que terão que desenvolver. No entanto, em outro momento também poderá enviar para os alunos via e-mail o material de apoio para que eles possam tirar todas as dúvidas em casa e ter para si a webquest construída pelo professor.

Tendo sido explorado todo este primeiro momento, não havendo mais nenhuma dúvida no contrato pedagógico firmado por ambas as partes, aluno e professor, agora é chegada à hora de dividir a turma em grupos e em seguida levá-los para o Laboratório de Informática da escola. Aqui os professores de Sociologia e de Português poderão dividir as tarefas, que acontecerão com a turma dentro daquela webquest, que foi preparada como material de apoio. Por exemplo, o professor de Sociologia leva os alunos para o laboratório para que eles possam fazer a pesquisa na Internet. Neste momento, o professor deve conduzir a turma e, assim que terminem a pesquisa com direito a anotações, diálogo no grupo, seja aberta a discussão para o grande grupo, em que o professor será o mediador da discussão, será aquele que organiza as colocações, as aprendizagens, as interações e o tempo.

Já o professor de Português poderá trabalhar com os alunos num outro momento a abertura de conta no gmail para aqueles que não o têm. Assim como, já pode dar encaminhamento sobre como fazer, como construir um blog, caso este professor não tenha conhecimento desta ferramenta pode procurar por alguém na escola que saiba fazer e assim todos, professor e alunos, podem aprender juntos. Nesta fase poderá ser trabalhado algum dos recursos que o blog disponibiliza para os usuários, por exemplo: inserir um texto, um imagem, um filme, um título, uma enquete, fotos, sugestões de sites, como fazer para que ele seja trabalhado

em coautoria, etc.

Interessante para esta aula é que os alunos poderão trabalhar fora da escola e na hora que for mais conveniente para eles e para o grupo, ou seja, o grupo pode ser dividido para que cada um execute uma tarefa a favor do blog. Por exemplo, se o Lab. não tem tamanho físico adequado ou não tem equipamento suficiente, ou falta ainda tempo para executar o trabalho na escola, os alunos poderão fazer em casa, ou em Lan House. Quer dizer, este trabalho tenta superar as barreiras do tempo e do espaço, tenta ir mais além. Sabe como? Quando um dos professores envolvidos pedir para que os alunos usem o celular, de que eles muito gostam, para fazer entrevista ou tirar fotos de pessoas que trabalham com as mídias, não deixando de se preparar anteriormente para a entrevista. Estes filmes e fotos deverão ser publicados no blog. Respeitando os entrevistados e pedindo-lhes autorização para divulgar o material produzido na Internet, promovendo assim o respeito aos direitos autorais.

Os alunos poderão trazer outros materiais diferentes destes da Internet. Pesquisa de jornais, de revistas, de livros, tudo referente ao tema em questão.

Outros momentos deverão ser dados para a turma a fim de que os alunos construam o blog da melhor forma possível. Sempre com a orientação dos professores, na questão de produção de texto, na questão do conteúdo que deverá ser inserido, na qualidade das imagens, dos sons, nos valores que estarão o tempo todo por trás de cada pensamento, de cada ação. Tendo sido concluído este material, agora é chegada à hora de publicar e socializar para todos os colegas da classe os blogs construídos por eles. Relatando o que eles mais gostaram de trabalhar, o que eles aprenderam, o que já sabiam, o que foi mais difícil, o que foi mais fácil, como foi interagir com o professor, com os colegas, com os conteúdos e com os recursos utilizados por eles. Este momento pode ser festivo e deverá ser avaliativo como será falado na webquest. Será um momento de avaliação do trabalho dos professores, dos alunos e de todo o processo educativo. Os alunos ainda poderão dar continuidade aos trabalhos ali iniciados por eles, divulgando o endereço dos blogs para os demais colegas e professores da escola através de cartazes fixados nas paredes da escola, na sala dos professores, na biblioteca, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nasce desta forma uma proposta desafiadora para professores e alunos para o ensino/aprendizagem numa tentativa de trabalhar a pedagogia de projetos numa perspectiva interdisciplinar, utilizando os recursos da informática Webquest e Blog. Procurando desenvolver nos aprendizes uma reflexão crítica e criativa para a formação de jovens protagonistas capazes de tomar decisões em busca de uma sociedade mais justa e igualitária para todos e todas.

REFERÊNCIAS

Brasília, UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. **O Cotidiano no Centro de Educação Infantil**. Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância: Cadernos Pedagógicos, n.4, p.94, 2005.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001384/138428por.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2012

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREINET, Célestin. Pour l'école du peuple [1969]. Paris, Maspéro, 1974.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Martins J. C. Vygotsky e o **Papel das Interações Sociais na Sala de Aula**: Reconhecer e Desvendar o Mundo. Doutorado da Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP.

Brasil, Governo Federal, Ministério da Educação. **Mídias na Educação**. Brasil-DF, Disponível em: < webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/>, Acesso em: 14 fev. 2012.

Souza, J.C.; Soares, M.A.D.G.; Santana, M.J. A Tecnologia e o Mundo Digital: a importância dos sites de relacionamento. In: **Revista Ciência, Salud, Educación y Economía**. Assunción – Paraguay, n.4, p.4-15, nov.-dez. 2011, Disponível em: <www.bancadigital.com.br/ipcp/reader2/>, Acesso em: 14 fev 2012.



O PLANEJAMENTO ESCOLAR: UM INSTRUMENTO EFETIVO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONQUISTA DA AUTONOMIA E DA QUALIDADE DO ENSINO

Simone Maria de Sá Timbó

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Americana 2011.

RESUMO: Este artigo realiza um estudo sobre o planejamento escolar, devendo ser este um instrumento da gestão democrática na conquista da autonomia e da qualidade de ensino. O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Dessa forma, a gestão escolar deve planejar permitindo a participação de todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar, como também direcionar esforços para alcançar metas e objetivos definidos pela administração e, ainda, promover a democracia, pois essa abre caminho para a consolidação de práticas participativas, autônomas e significativas, resultando na qualidade do ensino. Diante deste contexto, este estudo tem como objetivo geral: analisar se o planejamento escolar da instituição educacional - Escola Municipal Odilon Braveza, da cidade de Fortaleza-CE é efetivamente utilizado como instrumento da gestão democrática na conquista da autonomia da escola e da qualidade do ensino. Para isso, esta dissertação realizou uma pesquisa teórico-prática, onde se realiza uma revisão da literatura com autores como: Coroacy (1992); Ferreira (2001); Gadotti (1995); Libâneo (2003); Menegolla e Santana (2003) Montana e Charnov (2001); Oliveira (2001); Padilha (2003); Paro (1997); entre outros, que tratam desse tema. Quanto à pesquisa prática, realizou-se um estudo de caso, na referida escola, pertencente à rede pública municipal de ensino, sendo aplicado um roteiro de entrevista com os profissionais da escola, além da técnica de observação para a apropriação dos resultados. Diante disso, obteve-se como principais resultados: 90% dos profissionais pesquisados revelam que as instâncias (Conselho Escolar, eleição para diretor, Unidade executora, Projeto Político Pedagógico, entre outros) são participativas e democráticas; todos (gestão, professores e pais) participam das decisões com autonomia no que for preciso para a escola. Também constatou-se (90% dos entrevistados) que as tomadas de decisão são realizadas coletivamente; 70%, também indicaram como principais tipos de planejamento vivenciado na escola: o participativo e o coletivo; e, ainda, que a instituição de ensino proporciona momentos de planejamento participativo.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Planejamento. Democracia, Autonomia.

ABSTRACT: This article presents a study on school planning, this should be an instrument of democratic management in achieving autonomy and quality of education. Planning is a process of rationalization, organization and coordination of teacher action, articulating a school activity and the problem of social context. The school, the teachers and students are members of the dynamics of social relations; everything that happens at school is traversed by economic influences, political and cultural factors that characterize the class society. Thus, the school management should plan allowing the participation of all those involved in the school environment, but also direct efforts towards achieving goals and objectives defined by management and also promote democracy, because that opens the way for the consolidation of participatory practices, autonomous and meaningful, resulting in quality of education. Given this context, this study aims general: consider whether the planning school's educational institution - Municipal School Odilon Bravery, the city of Fortaleza - CE is effectively used as an instrument of democratic management in the conquest of school autonomy and the quality of teaching. To this end, this paper conducted research theory and practice, which is carried out a review of the literature with authors such as: Coroacy (1992), Ferreira (2001); Gadotti (1995); Libâneo (2003); Menegolla and Santana (2003) Montana and Charnov (2001) and Oliveira (2001), Padilla (2003), Paro (1997), among others, that address this issue. As for practical research, carried out a case study in that school, belonging to the municipal public education, applied a structured interview with the school professionals, beyond observation technique for the appropriation of the results. Therefore, we obtained the following important results: 90% of professionals surveyed reveal that instances (School Board, election director, executor Unit, Political Pedagogical Project, among others) are participatory and democratic, everyone (management, teachers and parents) participate in decisions autonomously with whatever they need for school. Also it was found (90% of respondents) that the decision making is done collectively, 70% also indicated as major types of planning experienced in school: the participatory and collective, and also that the educational institution provides moments of participatory planning.

KEYWORDS: SCHOOL: Management. Planning. Democracy, Autonomy.

RESUMEN: En este artículo se presenta un estudio sobre la planificación escolar, esto debe ser un instrumento de gestión democrática en el logro de la autonomía y la calidad de la educación. La planificación es un proceso de racionalización, organización y coordinación de la acción docente, la articulación de una actividad de la escuela y el problema de su contexto social. La escuela, los maestros y los alumnos son miembros de la dinámica de las relaciones sociales, todo lo que pasa en la escuela es atravesado por

influencias económicas, los factores políticos y culturales que caracterizan a la sociedad de clases. Por lo tanto, la dirección del centro debe planificar lo que permite la participación de todos los involucrados en el ámbito escolar, sino también dirigir los esfuerzos hacia el logro de las metas y objetivos definidos por la dirección y para promover la democracia, ya que abre el camino para la consolidación de las prácticas participativas, autónomo y significativo, lo que resulta en la calidad de la educación. Dado este contexto, el presente estudio tiene como objetivo general: considerar si institución educativa de la escuela de planificación - Escuela Municipal valentía Odilon, la ciudad de Fortaleza - CE es utilizado eficazmente como instrumento de gestión democrática en la conquista de la autonomía escolar y la calidad de la enseñanza. Para ello, en este trabajo realizado teoría investigación y la práctica, que se lleva a cabo una revisión de la literatura con autores como: Coroacy (1992), Ferreira (2001); Gadotti (1995); Libâneo (2003); Menegolla y Santana (2003) Montana y Charnov (2001) y Oliveira (2001), Padilla (2003), Paro (1997), entre otros, que abordan este tema. En cuanto a la investigación práctica, llevó a cabo un estudio de caso en esa escuela, que pertenece a la educación pública municipal, aplicó una entrevista estructurada con los profesionales de la escuela, más allá de la técnica de observación para la apropiación de los resultados. Por lo tanto, se obtuvieron los siguientes resultados importantes: el 90% de los profesionales encuestados revelan que las instancias (Consejo Escolar, director electoral, unidad ejecutora, el Proyecto Político Pedagógico, entre otros) son participativos y democráticos, todo el mundo (dirección, profesores y padres) participar en las decisiones de forma autónoma con todo lo que necesitan para la escuela. También se observó (90% de los encuestados) que la toma de decisiones se hace en conjunto, el 70% también se indica como principales tipos de planificación con experiencia en la escuela: la participativa y colectiva, y también que la institución educativa proporciona momentos de planificación participativa.

PALABRAS CLAVE: Gestión Escolar. Planificación. Democracia, Autonomía.

1. INTRODUÇÃO

O planejamento tem sido algo constante na vida de qualquer pessoa, pois é um processo que permite prever e avaliar os rumos de ações alternativas e futuras, com vistas à tomada de decisões mais adequadas e racionais. Em sua concepção mais ampla, sempre abrange uma gama de ideias. Por si só não constitui a fórmula mágica que soluciona ou muda a problemática a ser resolvida. Exige uma busca cada vez maior de estudos científicos que favoreçam o estabelecimento de diretrizes realistas. Nunca se deve pensar em um planejamento pronto, imutável e definitivo.

Desta forma, deve-se antes acreditar que o planejamento representa uma primeira aproximação de medidas adequadas a uma determinada realidade, tornando-se, através de sucessivos replanejamentos, cada vez mais apropriado para enfrentar a problemática da realidade. Estas medidas favorecem a passagem gradativa de uma situação existente para uma situação desejada.

O planejamento escolar é amplo, geral e abrangente. Na escola tudo deve ser planejado. Ele valoriza, de modo efetivo, as experiências de aprendizagem e os recursos disponíveis. O gestor da instituição de ensino deve elaborar um diagnóstico administrativo para compreender o contexto no qual a escola está inserida, identificar os pontos fortes e fracos, as ameaças e as oportunidades existentes e, ainda, definir a visão, a missão, os objetivos e, finalmente, o planejamento estratégico e as ações.

Quanto à ação de planejar dos docentes deve ser uma atividade consciente de previsão, fundamentada em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os alunos, os pais e a comunidade, que interagem no processo de ensino.

Assim sendo, o planejamento escolar deve ser, antes de tudo, efetivo, ou seja, deve ser vivenciado plenamente no âmbito escolar, pois, muitas vezes, a prática de realizá-lo nas instituições de ensino, represen-

ta uma situação não desejada, não valorizada e produzida apenas para fazer frente às exigências e requisitos legais. Ele deve ser trabalhado contínua e ininterruptamente, enquanto for necessário para atingir as ações esperadas. Além disso, deve ser usado como instrumento democrático, onde todos os membros constituintes da escola participem e tenham autonomia nas decisões em busca da qualidade do ensino.

2. CONCEPÇÕES E TIPOS DE PLANEJAMENTO NA ESCOLA

Para melhor compreender o planejamento no âmbito escolar, pode-se recorrer às teorias administrativas e verificar que há nelas algum tipo de relação, observa-se que as concepções de planejamento na escola possuem semelhanças com o planejamento nas empresas.

Para analisar, tomam-se como referência as informações de alguns autores na área administrativa: como Montana (2001, p. 91), que diz: “uma das tarefas mais importantes de um gerente é o planejamento”. Sendo assim, compete ao administrador a função de elaborá-lo, de acordo com o nível de sua organização, traçar metas para serem trabalhadas com o conjunto de funcionários e avaliar os resultados obtidos no final do processo.

Segundo o autor, o planejamento pode ser visto sob as seguintes perspectivas: “planejamento estratégico”: traça os objetivos trabalhados a longo prazo. Para Chiavenato (1997 *apud* PADILHA, 2003, p. 51) é um “processo que consiste na análise sistemática da situação atual das ameaças e oportunidades futuras visando à formulação de estratégias objetivas e ações.”

Este tipo de planejamento examina as principais questões e define a incumbência do grupo que se preocupa na organização do período de tempo que envolverá todo projeto, os recursos disponíveis, verificando o grau de estrutura da empresa, fundamental para realização das metas estabelecidas.

O “planejamento tático” traça planos mais específicos que deverão ser realizados em médio prazo, de acordo com os recursos de sua organização. Este que, por sua vez, será examinado de modo mais específico, a previsão de tempo para execução do projeto que, nesta fase será mais curta para a atuação de cada componente e determinação da missão assumida.

O “planejamento operacional”, que executa a tarefa baseado nos recursos estratégicos traçados anteriormente, é considerado por Montana (p. 101) como “o planejamento do dia-a-dia, que direciona cronogramas específicos e alvo mensuráveis.” As metas são distribuídas por várias unidades e indivíduos da organização para serem alcançadas em curto prazo. O planejamento operacional é o gerenciador responsável por cada grupo de funcionários, que busca prioritariamente e de forma detalhada, executar as tarefas de acordo com o tempo estabelecido, destinado a essa etapa do processo.

Reforçando as concepções de planejamento, de acordo com Padilha (2003), a concepção de planejar baseia-se em uma atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, de prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o

acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Para o autor, na prática educativa tem-se observado que o projeto educativo (atividade-fim) é determinado não por um modelo de administração ou de organização para determinada escola ou mesmo para determinado sistema educacional, mas por teorias e modelos administrativos (atividade-meio) preexistentes, que acabam definindo o tipo de organização dos sistemas educacionais ou escolares.

Como primeira etapa do planejamento, pode-se destacar a noção de plano. Plano é um meio para comunicar certas informações e para coordenar a ação com as metas previamente escolhidas, é um artifício para registrar certas decisões. O processo que conduz à elaboração de um plano e a sua revisão periódica constitui o planejamento. Para Haidt (1994), a concepção do mecanismo do planejamento obedeceu a uma lógica interna em torno da qual se articulam os princípios e se define a natureza do planejamento.

O planejamento coletivo, de acordo com Padilha (2003):

É um processo que combina participação com divisão de tarefas. Quer dizer, não significa reunir todo mundo para planejar tudo, desde que os objetivos da escola até a aula do dia seguinte. Significa, em outras palavras, organizar as instâncias de tomada de decisões. (PADILHA, 2003, p. 32)

Neste sentido, a elaboração e a implantação de planejamento tornam-se fundamentais para que a escola possa alcançar os seus objetivos e definir seu norte. O processo de planejamento permite a avaliação das implicações futuras das decisões presentes, proporciona condições de direcionar esforços para alcançar metas de objetivos definidos pela alta administração e, ainda, permite ações corretivas, caso necessário. Após ter focado as definições e concepções de planejamentos a nível educacional, apresentaremos alguns tipos de planejamento.

Na esfera da educação e do ensino, segundo Parra (*apud* Haydt, 1994, p. 95) há vários tipos de planejamentos que variam em abrangência e complexidade. Coaracy (1992) também revela que o planejamento educacional é considerado como:

Um processo contínuo que se preocupa com o para onde ir, e quais as maneiras adequadas de chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo. (COARACY. 1992, p. 79)

Este tipo de planejamento tem como objetivo atender a necessidade educacional da sociedade, dedicando-se exclusivamente aos recursos e traçando estratégias a serem desenvolvidas nas instituições de ensino.

O planejamento de um sistema educacional é feito a nível sistêmico, isto é, a nível Nacional, Estadual e Municipal, e consiste no processo de análise e reflexão das várias facetas de um sistema educacional, para delimitar suas dificuldades e prever alternativas de solução. A partir dessas constatações é possível então definir prioridades e metas, para o aperfeiçoamento do sistema educacional, estabelecer formas de atuação e calcular os custos necessários à realização das metas.

“O planejamento de um sistema educacional reflete a política de uma educação adequada” (HAYDT, 1994, p. 98). Para a autora, este tipo de planejamento é considerado de maior abrangência em (relação ao planejamento escolar), pois engloba o nível, Nacional, Estadual e Municipal.

Outro tipo de planejamento muito utilizado especialmente pelos professores é o “planejamento de ensino”, como nos orienta Haydt: “é a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem visando abranger os objetivos educacionais estabelecidos” (1994, p. 98).

Este tipo de planejamento é excessivamente ligado ao professor efetivando assim a sua prática pedagógica. Entretanto é de fundamental importância que seja elaborado pelos professores, de forma coletiva e contextualizada, partindo assim para um planejamento mais amplo, que é o planejamento escolar.

O “planejamento escolar” é aquele considerado um projeto que engloba todos os segmentos da escola, o qual envolve todo o processo de reflexão, tomadas de decisões sobre a organização, tanto pedagógicas quanto administrativas da instituição. É o nível de planejamento que corresponde às decisões sobre a organização, funcionamento e proposta pedagógica da escola. É o que mais requer a participação da comunidade escolar (MST *Apud* PADILHA 2003).

Todos os integrantes da escola – gestor, professores, alunos coordenador, pais de alunos – deverão participar do planejamento, tendo a oportunidade de opinar, criticar e colaborar nas decisões pretendidas para a instituição de ensino.

O “planejamento de aula”, muito conhecido no meio pedagógico, costumeiramente registra as aulas do dia a dia. É conhecido comumente como plano de aula e tem a preocupação de detalhar a prática pedagógica a ser executada na aprendizagem do educando.

Padilha (2003) define plano de aula como:

A tomada de decisões referente ao específico da sala de aula: temas, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação. Este planejamento vai desde o mais geral: um plano de curso para o ano ou semestre: até o plano por unidade (temática ou outras), o plano por semana e planejamento de cada dia. O professor deverá elaborar seu planejamento diário de acordo com a realidade da turma executando sua prática pedagógica, na busca de uma melhor aprendizagem para o educando. (PADILHA, 2003, p. 35)

Outro plano de grande relevância é o “planejamento participativo”, que define Cornely *apud* PADILHA, 2003 como:

Processo político, num contínuo propósito coletivo, numa liberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem, significativa, portanto mais do que uma atividade técnica, um processo vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria em benefício da maioria. (Cornely *apud* PADILHA, 2003, p. 35)

Este plano tem como característica o empenho de todos os participantes da instituição no processo de cons-

trução deste planejamento na busca de soluções para os problemas na conquista do ideal desejado por todos.

Gandin (1999) informa que o planejamento participativo resulta na colaboração de todos os participantes envolvidos, tanto na organização das atividades que serão desenvolvidas, quanto na realização da mesma. Assim, observamos que a escola poderá dispor de diversos tipos de planejamento e que este é um instrumento fundamental para a organização e gestão escolar.

Mauá Júnior (2007) também destaca resumidamente seu ponto de vista com relação aos níveis de planejamento. Para ele, os vários níveis possíveis de encontrar no âmbito da literatura especializada sobre Educação e sobre Educação Escolar, em particular. Sem argumentar que nos níveis destacados haja qualquer espécie de hierarquia, mas não descartando que existe uma ordem natural de precedência dessas modalidades em função das instâncias que as processam, desenvolveu-se um rol dos tipos e níveis de planejamento mais utilizados.

a) Planejamento Educacional – também denominado Planejamento do Sistema de Educação – “é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais” (VASCONCELLOS, 2000, p. 95);

b) Planejamento Escolar ou Planejamento da Escola – “atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação”. (LIBÂNEO, 2001, p.123);

c) Planejamento Curricular – “consiste na atividade em envolve as disciplinas com o objetivo de organizar um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento, visando favorecer ao máximo o processo de aprendizagem”. (MARTINS, 1999, p.130);

d) Planejamento de Ensino – “elaborado pelo professor e contempla os objetivos específicos, os tópicos de conhecimento relevantes, os procedimentos metodológicos e avaliatórios e os recursos e materiais didático-pedagógicos” (MARTINS, 1999, p.131).

Vale destacar que, dos itens apresentados, interessa, mais especificamente, como objeto deste trabalho o que se denomina de Planejamento Escolar.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DO PLANEJAMENTO PARA A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

O planejamento relaciona-se com a vida diária do homem. Vive-se planejando, de uma forma ou de outra; de uma maneira empírica ou científica, o homem planeja. Sempre que se buscam determinados fins, relacionam-se alguns meios necessários para atingi-los. Isto, de certa maneira, é planejamento. O planejamento passa a ser pensado deste modo, como uma forma de relação dialética entre 'pensar e fazer'. Este pensar e fazer, os quais dependem de ações de indivíduos, concretizam-se em uma ação coletiva e compartilhada da comunidade escolar (interna e externa).

Assim, segundo Haidt (1994):

O planejamento das atividades de uma escola é o processo de tomada de decisão quanto aos objetivos a serem atingidos e a previsão das ações, tanto pedagógicas como administrativas que devem ser executadas por toda a equipe escolar, para o bom funcionamento da escola. (HAIDT, 1994, p. 95)

Neste sentido, a elaboração e a implantação de planejamento estratégico tornam-se fundamentais para que a escola possa alcançar os objetivos e definir seu norte. O processo de planejamento permite a avaliação das implicações futuras das decisões presentes, proporciona condições de direcionar esforços para alcançar metas e objetivos definidos pela alta administração e, ainda, permite ações corretivas, caso necessário.

Segundo Oliveira (2001): "toda atividade de planejamento nas empresas, por sua natureza, deverá resultar de decisões presentes, tomadas a partir do exame do impacto das mesmas no futuro, o que lhe proporciona uma dimensão temporal de alto significado". (OLIVEIRA, 2001, p. 33)

Nas instituições de ensino, ainda segundo o autor, não é muito diferente, haja vista que o planejamento estratégico constitui parte integrante da gestão estratégica da unidade escolar, neste caso o termo "Gestão Estratégica" é utilizado devido a sua amplitude de significado, uma vez que se trata de um processo e não de uma atividade com o fim em si mesma para produzir planos ou documentos.

Sendo um órgão que influencia e é influenciado pelo ambiente do qual faz parte, torna-se necessária a elaboração de um diagnóstico para auxiliar na definição das estratégias pedagógicas e administrativas que serão adotadas. Por sua vez, a escola recebe informações sociais e culturais da sociedade e, também transfere informações a essas comunidades, tornando-se um agente transformador da cultura local onde a mesma está inserida. Neste sentido, Libâneo (2003) destaca que:

A escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetiva dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. (LIBÂNEO, 2003, p. 300).

A instituição de ensino obtém informações, apoio pedagógico e diretrizes do órgão central e demais órgãos oficiais (Ministério da Educação, Secretária de Estado, etc.) e, ainda, observa o que as outras escolas, públicas e particulares, estão praticando em relação a novas técnicas administrativas e pedagógicas e efetuam *Benchmarking*, que, conforme Dolabela (1999), pode ser definida como um processo positivo e pró-ativo de mudar as operações de forma estruturada para atingir a maximização da performance da instituição, utilizando as melhores práticas existentes em outras instituições e incorporando aos métodos da escola.

A essência do *Benchmarking* vem da palavra japonesa *dantotsu* que significa lutar para ser o melhor dos melhores. E, assim, obter melhores resultados na cadeia de agregação de valores (ensino-aprendizado) aos alunos, após colher informações internas e seguir a visão, a missão, os objetivos e as estratégias previamente definidos com a direção escolar.

Assim, para auxiliar no processo de definição do planejamento escolar e colocar em prática a "gestão estratégica" utilizada, o gestor da instituição de ensino deve elaborar um diagnóstico administrativo para compreender o

contexto no qual a escola está inserida, identificar os pontos fortes e fracos, as ameaças e as oportunidades existentes e, ainda, definir a visão, a missão, os objetivos e, finalmente, o planejamento estratégico e as ações.

Dolabela (1999) explica, ainda, que na elaboração do diagnóstico da escola, o gestor deverá, primeiramente, identificar as fraquezas, fortalezas, ameaças e oportunidades a ela relacionadas, isto é, avaliar o ambiente e os recursos existentes. Deve-se também analisar quais são os desejos e as aspirações da instituição de ensino, ou seja, como a escola deve estar, o que ela quer ser e formar, o que ela quer fazer. Dessa forma, a escola definirá a visão de negócio, que seria a imagem projetada no futuro, do lugar que se quer ver ocupado pelos produtos (alunos, trabalhos acadêmicos e sociais desenvolvidos) no mercado, assim como a imagem projetada do tipo de escola necessária para consegui-lo.

Segundo a Teoria Visionária de Fillon (*apud* Dolabela, 1999, p. 76), existem alguns elementos que funcionam como suporte à formação da visão, são eles:

1. Conceito de si: que é a autoimagem que está vinculada, também, com a motivação e a vontade de fazer alguma coisa e a sensação de ser capaz de fazer.

2. Energia: é o esforço que as pessoas que compõem a instituição de ensino possuem para desenvolver um trabalho de qualidade, tornando-se líderes, capazes de motivar a comunidade escolar como um todo, principalmente o corpo discente.

3. Liderança: a liderança deve ser exercida e desenvolvida, principalmente, pelo gestor da escola, pois ela é o combustível para o processo visionário da instituição, lembrando que a liderança é um processo contínuo, realimentado, mutável e depende da evolução do líder e dos liderados.

4. Compreensão do setor: torna-se necessário ter urna compreensão clara das tendências pedagógicas e educacionais.

5. Relações: são as relações internas e externas da instituição de ensino, ou seja, os órgãos institucionais, as outras escolas, os "fornecedores", os "clientes", funcionários da comunidade na qual a escola está inserida.

Segundo Oliveira (2001), "a visão da instituição de ensino torna-se possível à elaboração da ação que deve satisfazer alguma necessidade do ambiente externo da instituição, sendo a ação razão de ser da escola, determinando aonde a escola quer ir". (OLIVEIRA, 2001, p. 71)

Ainda segundo este estudioso, processadas as informações obtidas do meio externo e interno, a direção escolar deve traçar o planejamento estratégico institucional, definindo o compromisso da direção para com a comunidade escolar, elaborando os planos de ação necessários para colocar em prática as estratégias a serem adotadas, comunicar, de forma clara e objetiva, aos funcionários da escola, contando com a participação de todos na busca do desempenho almejado pela escola. Como afirma Padilha (2003):

O planejamento participativo se constitui num processo político, num contínuo propósito coletivo, numa deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituam. Signi-

fica, portanto, mais do que urna atividade técnica, um processo político vinculado à decisão da maioria, fornada pela maioria, em benefício da maioria. Genericamente, o Planejamento Participativo constitui-se uma estratégia de trabalho, que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana social, num processo global, para solução de problemas comuns. (PADILHA, 2003, p. 34-35)

Nesta perspectiva, viabilizar a participação de todos passa a ser, também, uma tarefa educativa. “O processo participativo, longe de ser estanque, é dinâmico e dotado de tensões que precisam ser vividas e administradas” (FONSECA; NASCIMENTO e SILVA, 1995, p. 88-91 *apud* PADILHA, 2003, p. 35).

Cabe ressaltar aqui alguns aspectos, presumivelmente, de pleno conhecimento e domínio do gestor escolar, tais como: custos, tesouraria, compras, suprimentos e demais elementos correlatos. Neste contexto, Gadotti (1994), nos explica que:

A gestão democrática a qual faz parte de uma desejada Escola Cidadã, que é estatal quanto ao financiamento, pois o Estado deve repassar os recursos diretamente à escola para que o dirigente escolar possa executar o que o coletivo escolar deliberou e aprovou em seu projeto político-pedagógico. Observe-se ainda que a escola, fazendo uso de sua autonomia financeira, poderá, inclusive, estabelecer parcerias com demais instâncias da sociedade civil, no sentido de subsidiar projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino, desde que as decisões relacionadas com a gestão dos recursos públicos e dos originários de parcerias sejam administradas pelo coletivo democrático, que vai gerir a unidade escolar. Os recursos oriundos de fontes extra-estatais devem ter caráter excepcional e complementar, não eximindo o Poder Público, em nenhuma hipótese, de arcar com o financiamento da educação (GADOTTI, 1994, p. 96-97).

Assim, após a elaboração do planejamento estratégico, a instituição de ensino deve iniciar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do seu Regimento Escolar, uma vez que os mesmos são subprodutos do delineamento estratégico institucional. Segundo Oliveira (2001): “a primeira noção conceitual que ocorre na formulação de um currículo é o seu compromisso com a cultura da comunidade (mercado) para a qual deverão se orientar os alunos que, através dele, serão formuladas”. (OLIVEIRA, 2001, p. 109)

O Projeto Político-Pedagógico-PPP deve ser coerente com a Lei de Diretrizes e da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) que, inclusive, fixa responsabilidade aos docentes, os quais devem participar da elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino e elaborar e cumprir o plano de trabalho proposto. Neste contexto, Gadotti (1994) informa-nos que:

Tanto a Constituição de 1988 (Art. 206, inciso VI) quanto a nova LDB provêem a 'gestão democrática do ensino público, na forma de lei, o que significa ser necessária a iniciativa legislativa, no sentido de dar consequência a tão importante dispositivo constitucional (GADOTTI, 1994, p. 133).

Definidos o planejamento estratégico e o Projeto Pedagógico da instituição educacional, torna-se necessária a determinação de metas e objetivos a serem alcançados e, em seguida, implantar e acompanhar todo o sistema de gestão estratégica concebida. E para verificar se os resultados estão sendo positivos, há necessidade de desenvolver indicadores de medida de desempenho e, numa entidade sem fins

lucrativos, como é o caso das escolas públicas municipais e estaduais, há grandes dificuldades de medição de desempenho em sua avaliação.

Para medir o desempenho da instituição de ensino, podem ser adotados alguns indicadores de qualidade e produtividade em educação, utilizados como *feedback* aos gestores educacionais. Para cada indicador deve ser definida uma meta (valor a ser atingido e prazo para sua obtenção), registro de uma série histórica de tais indicadores e a elaboração de um gráfico para cada tipo de indicador. Dessa forma, são criados os valores do *benchmark* (para comparação através de *benchmarking*), utilizando a evolução histórica, comparados com outras escolas públicas e particulares e na própria instituição. De acordo com Tachizawa e Andrade (2001):

Na instituição de ensino, competência é aptidão para mudança, portanto, torna-se *sine qua non* o desenvolvimento do sistema educacional, a conscientização de que as informações são patrimônios estratégicos e que não se faz um projeto pedagógico eficiente sem um planejamento estratégico adequado. (TACHIZAWA e ANDRADE, 2001, p. 187)

Conclusivamente, pode-se ressaltar que a instituição de ensino é uma empresa igual às demais, cuja gestão deve ser moderna e capaz de atender às exigências do novo mercado. A escola está inserida em um processo, no qual há a integração dos alunos, da comunidade, dos fornecedores, dos clientes e das organizações e em que a combinação das informações geradas pelos mesmos auxilia o gestor na tomada de decisão.

Para mensuração do desempenho do produto final (alunos), deverá ser proposta a criação de índices e, através deles, observar-se-á se a instituição de ensino atende às exigências do mercado. Reafirma-se, aí, a importância fundamental e o desafio das instituições educacionais quanto à implementação do planejamento estratégico e de uma gestão atualizada para que se mantenha viva no mercado moderno.

4. O PERFIL E O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

Ao gestor de uma instituição escolar é atribuído o papel de ser o responsável maior pela escola, sem levar em consideração as inadequadas condições de trabalho, e também lhe é atribuída a autonomia para planejar, tomando-se por base a realidade da comunidade na qual a escola está inserida. Assim, ele acaba sendo culpado pela ineficiência da organização. No entanto, a educação terá condições de funcionar de forma democrática quando superar o que herdou do período autoritário e contar com a participação efetiva da população, a fim de realizar os planejamentos de acordo com a realidade da instituição escolar.

Conforme Souza e Corrêa (2002), para se consolidar a gestão democrática, faz-se necessário descentralizar o poder. A gestão democrática é limitada apenas ao “administrativo”, que, na maioria das vezes, ainda sofre interferência do Estado, impedindo que o planejamento realizado seja cumprido. No entanto, não deveria ser assim, já que o gestor é considerado o responsável maior, poderia ser-lhe dada autonomia, para que,

juntamente com os membros da escola e da comunidade escolar, ser possível abranger-se orçamentos e as finanças e poder compartilhar o que se faz necessidade para a instituição na qual trabalha.

Diante disso, é muito difícil e complicado ser um gestor democrático, pois quando se vive em uma sociedade capitalista, os objetivos da educação não são de transformação, mas de manutenção das relações de força, ou seja, a manutenção dos que detém o poder sobre os desprovidos deste.

Segundo Reale (1997), na sociedade capitalista a maior parte da população, esses que frequentam a escola pública, são desprovidos dos meios de produção e, na maioria das vezes, ou quase sempre, submetem-se à minoria que detém o poder econômico, assim estabelecendo as formas e condições sob as quais essa maioria deve viver. De acordo com seus interesses, os que detém o poder imperam, mantendo esta relação de dominação.

Assim sendo, faz-se necessário rever o papel do gestor da escola pública diante desse quadro tão conflituoso de hierarquização. O papel do gestor é o de gerir a escola de acordo com os interesses da população, da comunidade escolar. Porém, sabe-se que nem sempre é assim. Por mais bem intencionado que seja o dirigente, não pode fazer tudo sozinho e não chega a ter a autonomia necessária para que, de fato, possa atingir os objetivos educativos.

De acordo com Paro (1997):

Falar em administração sem o mínimo de recursos necessários é desviar a atenção do essencial para fixá-la no acessório. Não tem sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, antes de lhes oferecer os recursos possíveis de serem administrados. Não há dúvida de que é preciso mudar quase tudo na forma de operar das escolas, mas a condição primeira é promovê-las dos recursos materiais e financeiros necessários para isso. Em articulação com essa medida, é preciso também dotar a escolar da necessária autonomia administrativa e financeira em relação ao Estado. (Paro, 1997, p. 52)

A escola necessita articular-se com todos os segmentos, adotando meios para a construção de uma prática democrática, convém promover a participação de todos os que fazem a comunidade escolar nos processos decisórios, descentralizando o poder das mãos do gestor. Neste caso, o diretor não centraliza o poder em suas mãos, mas seria um representante dos anseios e desejos de uma comunidade escolar.

Um gestor, para ser democrático, precisa estar aberto a mudanças, aceitando o envolvimento de todos. A gestão deve pensar o que pretende atingir, levando em conta o seu papel, que é o de dirigir a escola com autonomia, onde todos participem, objetivando para o aluno um ensino de qualidade e a plena cidadania.

5. METODOLOGIA

A investigação para este estudo foi realizada na Escola Municipal Odilon Braveza, pertencente à rede pública municipal de ensino, localizada na Avenida Alberto Craveiro, nº 1480 – Bairro Boa Vista, da cidade de Fortaleza- CE, com 35 profissionais, sendo 32 professores, 1 gestor, 1 adjunta e 1 coordenadora de apoio, tendo como instrumento para a coleta de dados um roteiro de entrevista, composto de 13 perguntas, que foi

aplicado de forma individual, ou seja, a cada informante foi entregue o roteiro, que foi respondido para a análise e discussão dos dados coletados.

Como principais resultados da coleta de dados com os entrevistados, obtiveram-se os seguintes aspectos: a gestão procura trabalhar democraticamente, proporciona momentos de planejamento participativo e autônomo, elevando, dessa forma, a qualidade de ensino e, ainda, há uma interação coletiva significativa com a comunidade escolar, pois acredita-se que a realização do planejamento participativo é essencial na elaboração de ações que a escola pretende desenvolver, não somente a nível técnico-científico, mas, sobretudo, numa dimensão político-social.

Revelou-se também que na escola pesquisada, as tomadas de decisões são autônomas e participativas. Além de proporcionar um convívio participativo com funcionários, professores, alunos e os pais, também os estimula na participação do planejamento escolar como um todo.

Na coleta dos dados também foram observados, que o tipo de planejamento vivenciado na escola é o participativo e o coletivo. A gestão da Escola Municipal Odilon Braveza promove, ainda, várias instâncias democráticas como Conselho Escolar, Eleição para Diretor, Unidade Executora e o Projeto Político Pedagógico - PPP, onde todos participam das decisões no que for preciso para a instituição. Desta forma, ela está contribuindo democraticamente para o exercício da autonomia e da cidadania.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a escola, ora pesquisada, realiza seu planejamento, como instrumento da gestão democrática, na conquista da autonomia com todos os envolvidos e nos diversos segmentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo realizou um estudo sobre o planejamento escolar como instrumento efetivo da gestão democrática na conquista da autonomia e da qualidade do ensino. Este estudo é de grande relevância para o setor da educação, pois se sabe o quanto é importante para qualquer organização, sobretudo uma instituição escolar, o ato de planejar.

Assim, destaca-se que para o gestor de uma instituição escolar é atribuído o papel de ser o responsável maior pela escola, e para se consolidar a gestão democrática, faz-se necessário descentralizar o poder, e contar com a participação efetiva da população escolar para a realização dos planejamentos de acordo com a realidade da instituição.

Diante disso, o compromisso com todos os envolvidos da escola, através da elaboração de planejamento coletivo e participativo, tornará possível prosseguir no caminho da construção e formação de cidadãos críticos, analíticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Neste sentido, pode-se destacar que é necessário que toda instituição de ensino leve em consideração que o ato de planejar deve ser coletivo, não um ato que acontece ao acaso. Ele deve envolver fatores externos e internos à organização da escola, articulando os diferentes interesses dos membros ou grupos

sociais envolvidos. Deve ser, sobretudo, um instrumento efetivo da gestão democrática na conquista da autonomia e da participação, decorrendo, daí, a qualidade do ensino, como é o caso da Escola Municipal Odilon Braveza, na cidade de Fortaleza, CE.

7. REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- COARACY, Joana. **O planejamento como processo**. In. Revista Educação. Ano I, nº 4, Brasília, 1992.
- DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã**: Uma Aula sobre a Autonomia da Escola. São Paulo: Cortez, 1994.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. 3. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.
- _____. **Adeus professores, adeus professora?** Novas exigências e profissões docente. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, José do Prado. **Administração Escolar**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MAUÁ JÚNIOR, Reynaldo. **Planejamento Escolar**: um estudo a partir de produções acadêmicas (1961 – 2005). Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação da UNESP: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. 2007.
- MONTANA, Patrick J. Charnov Bruce H. **Uma visão geral das funções administrativas**. Planejamento. São Paulo: Saraiva, 2001.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e prática. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: Como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. **A gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- REALE, Miguel. **Da Revolução à Democracia**. São Paulo: Convívio, 1997.
- SOUZA, José Vieira de; CORRÉA, Juliana. **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino**. 2. ed. revista. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. (Coleção FGV Prática).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.



EDUCAÇÃO INDÍGENA: AÇÃO PEDAGÓGICA DIFERENCIADA QUE POSSIBILITA OFERTA DE ALTERIDADE ÀS NOSSAS SOCIEDADES

Sunamita Silva de Oliveira Albuquerque

Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Osman Lins. Indigenista. Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Universidad Americana, Assunção, Paraguai.

RESUMO: Educação e alfabetização são conceitos e processos bem distintos. É claramente possível ser alfabetizado sem ser educado, e vice-versa. A educação propicia ao indivíduo mecanismos para conduzir-se no meio social, de forma autêntica. Esta maneira de formar indivíduos, garante-lhes a capacidade de se tornarem adultos capazes de atuar com eficiência na sociedade em que vivem, sem arestas nem traumas da infância, que por um motivo ou outro, deixou de ser vivenciada em sua plenitude. A Educação Indígena tem garantido, ao longo de milhares de anos, uma educação até então ignorada pela sociedade pós-colonização, fundamentada no respeito, sem castigos físicos, sem reprimir, proibir ou agredir. Uma educação que cuida e que garante autonomia às crianças pequenas. Embora ainda relutante, nossas sociedades começam a enxergar o valor desta “arte milenar”, e as pesquisas que até então limitavam-se a um grupo seletivo, começam aos poucos, a transpor as paredes das universidades, chegando para a população, no intuito de contribuir com um modelo possível de educação, que garanta a alteridade necessária aos futuros cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: educação indígena; ação pedagógica, alteridade.

SUMMARY: Education and literacy are very different concepts and processes. It is clearly possible to be literate without being educated, and vice versa. Education provides the individual mechanisms to conduct themselves in the social environment, authentically. This way to train individuals, provides them the ability to become adults capable of functioning effectively in their society, without childhood traumas, which for one reason or another, ceased to be lived to its fullest. The Indigenous Education has secured over thousands of years, an education so far ignored by the post-colonization, based on respect, without physical punishment without repressing, prohibit or harm. An education and care which guarantees autonomy for young children. Although reluctant, our societies are beginning to see the value of this “ancient art”, and the research that until now were limited to a select group, start slowly to cross the walls of universities, reaching for the population in order to contribute with a possible model of education, which guarantees the necessary changes for future citizens.

KEY WORDS: indigenous education, pedagogical action, otherness.

RESUMEN: La educación y la alfabetización son conceptos y procesos muy distintos. Está claro que es posible leer y escribir sin ser educado, y viceversa. La educación proporciona a los individuos mecanismos que se llevan a cabo en la vida social, de forma auténtica. De esta manera las personas que forman, les garantiza la posibilidad de convertirse en adultos capaces de actuar con eficacia en la sociedad en que viven, sin bordes afilados o traumas de la infancia, que por una razón u otra, no puede experimentar en su plenitud. La educación indígena se ha asegurado a través de miles de años, una educación que hasta ahora han sido ignorados por la sociedad post/colonización, basada en el respeto, sin castigos físicos, sin reprimir, prohibir, o agredir. La educación y la atención que garantiza la autonomía de los niños pequeños, aunque renuente nuestras sociedades comienzan a ver el valor de este “arte antiguo”. Y la investigación que hasta ahora se limitaban a un grupo selecto, empezando poco a poco, superando los muros de las universidades, llegando a la población, a fin de contribuir con un posible modelo de educación que garantice la alteridad necesaria a los futuros ciudadanos.

PALABRA CLAVE: educación indígena, la acción pedagógica, la alteridad.

INTRODUÇÃO

Sobreviver a ação etnocida dos colonizadores, resistir às diversas tentativas de massificação e integração a sociedade nacional, às custas da perda de algumas de suas línguas, mas não de suas culturas, demonstra não apenas a força de vários povos, que “teimam” em manter-se vivos, mas também, sua organização e autonomia das ações pedagógicas, ou seja, ensinamentos que foram e continuam sendo repassados de geração em geração, garantindo a manutenção de um modo de vida que lhes é peculiar.

É importante distinguir Educação Indígena do que é a Educação Escolar Indígena. A educação indí-

gena refere-se aos processos de produção e socialização cotidianos dos conhecimentos, pelos próprios povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção de conhecimentos e aprendizagem não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição originalmente dos povos colonizadores (LUCIANO, 2006, p. 129).

Um sentimento que inquieta diversos professores, preocupados com os rumos que têm tomado a educação em nosso país, foram traduzidos pela pesquisadora Mirian Lange Noal, em 1996, quando pesquisava entre os povos Guarani-Kaiowá (MS), acerca da forma como conduzem a educação de suas crianças, cuja fala, contempla os anseios da autora, o que motivou este estudo e pesquisa. Ela justifica informando que:

A pesquisa nasceu de uma inquietação, construída em mais de trinta anos de magistério, sobre a possibilidade de uma educação fundamentada no respeito, que garanta autonomia às crianças pequenas. Será possível cuidar e educar essas crianças sem impor, sem vigiar, sem castigar? Nessa busca, convivendo com comunidades indígenas, percebi uma pedagogia que há muito tempo buscava, uma pedagogia que educa, cuida e protege sem reprimir, proibir, agredir.

Suas constatações foram de que os adultos indígenas, em geral, não agem com nervosismo, mas, de um jeito peculiar, observam as crianças pequenas, de uma forma bem mais atenta do que possa parecer ao primeiro olhar, mesmo sem interferir no que fazem. Essa atitude permite que as crianças sintam-se livres e soltas embora cuidadas e protegidas (NOAL, 1996).

Este não é um registro isolado acerca dos aspectos diferenciados presentes na educação indígena, encontrando na pesquisa de Nunes (1999, citada por Lopes, 2002), o respaldo que procurávamos. Durante sua estadia entre os A'uwẽ-Xavante, do Mato Grosso, suas observações destacaram a liberdade que as crianças experimentam em seu dia a dia, levando-nos a realizar um confronto com as ideias das quais compartilhamos.

A pesquisadora enfatiza ainda que “esse crescente grau de especialização ao qual os adultos recorrem para resolver as questões da infância (e adolescência), paradoxalmente, parece não ter acarretado uma melhoria à vida das crianças (e adolescentes) uma vez que há mais indicadores de desajustes do que ajuste destes à sociedade envolvente [...] As observações realizadas nas sociedades indígenas brasileiras, de modo unânime, apontam na direção oposta [...] (NUNES, 1999, p.71).

Não seria exagero de nossa parte ratificar a existência de um grande legado das sociedades ágrafas para com a elaboração e contextualização dos métodos educacionais almejados por pais e educadores de como educar as crianças.

A educação tradicional indígena tem dado certo. As pessoas se sentem completas quando percebem que a completude só é possível num contexto social, coletivo. Cada fase porque passa um indígena – desde a mais tenra idade – alimenta um olhar para o todo, pois o conhecimento que aprendem e vivem é um saber holístico que não se desdobra em mil especialidades, mas compreende o humano como uma unidade integrada a um Todo maior e Único. Olhar os povos indígenas brasileiros a partir de uma visão rasa de produção, de consumo, de riqueza e pobreza é, no mínimo, esvaziar os sentidos que buscam para si. (MUNDURUKU, 2009)

Munduruku (2009) faz ainda uma referência a este tipo de educação classificando-a como a “arte milenar dos povos indígenas”, onde, de acordo com ele a educação tradicional entre os povos indígenas se preocupa com a tríplice necessidade humana: do corpo, da mente e do espírito. “É uma preocupação que enten-

de o corpo como algo prenhe de necessidades para poder se manter vivo”, ele afirma.

Quanto à educação indígena, a linguista Maher (1991, citada por Scandiuzzi, 2009) por exemplo, preferiu não discuti-la, considerando que “difícilmente poderíamos compreendê-la, sem pensar que eles sejam 'bons selvagens'. A linguista justifica explicando que a educação indígena “vem permeada de mitos e ritos, *além de ser uma educação que dá certo*”. Ela defende ainda ser esta “uma educação que deixa as futuras gerações hospitaleiras, que continuam com o dom da reciprocidade, *uma educação que os torna cidadãos do mundo ao qual eles pertencem*”.(grifos nossos)

CRIANÇAS E VELHOS NAS EXPRESSÕES SOCIOCULTURAIS INDÍGENAS

Há um diferencial entre os povos indígenas no que se refere à vida social dos índios e ao tratamento destinado às crianças e aos velhos, a começar pela própria expressão “velhos”, que não é tida como pejorativa, tal qual acontece na sociedade não índia. Encontramos no relato do sertanista Orlando Villas Bôas uma descrição que nos faz reiterar esta afirmação.

Nas onze aldeias que tivemos oportunidade de visitar, observamos, conforme dissemos os mesmos costumes, tanto na agricultura quanto em todas as outras atividades da sua cultura. São gentis e hospitaleiros, fazem o possível para ser agradáveis. Às vezes rejeitamos delicadamente algumas de suas comidas; eles, por gentileza, nunca recusam as que lhes oferecemos. Recebem, provam e quando não gostam dizem que vão guardar para comer quando o sol estiver em uma altura que tomam o cuidado de apontar. As crianças são dóceis e carinhosas. Nunca assistimos a uma discussão nem vimos um gesto brusco que denunciasses contrariedade. Vivem uma vida social invejável (IDEM, 1994, p. 261).

Em outro relato, Villas Bôas conta que já viu uma criança indígena colocar fogo numa aldeia, e ninguém falar nada. Ao ser perguntado sobre a receptividade das crianças para com ele, Villas Bôas responde que era “fantástico. Era só sorrir – diz ele - que elas vinham correndo de bracinhos abertos. Para o índio é assim: o velho é o dono da história, o índio é o dono da aldeia e a criança é a dona do mundo. Ninguém contraria ou bate numa criança. Já vi até um menino pôr fogo na aldeia sem ninguém reclamar” (SOUSA, 2003, p.166).

Dentre as 39 (trinta e nove) aldeias do povo Xavante existentes no Mato Grosso, em sua maioria, os velhos repudiam a Educação Infantil. Sobre isso, discorre Chikinha Haliti (Pareci):

Em todas as aldeias que passei, os velhos se manifestando contra a forma como as crianças estão sendo arrancadas do seio da sua educação. Eles estão entendendo assim: “nós não queremos ficar iguais aos velhos da cidade, que vão pros asilos, que são abandonados. Nós não queremos isso” (2005, p. 30).

Nas palavras da professora, podemos perceber a preocupação com a ocupação dos idosos na aldeia, e a representação desse trabalho, antagonizando o “descarte” ao qual são submetidos na sociedade não índia.

Acerca da importância que o velho tem no contexto da Educação Indígena, Chikinha relata ainda que, um dia, em um curso que ministrava, um velho a chamou dizendo ter trazido seu neto para que ela conhecesse, mas ela afirmou que sabia que ele era tataravô da criança. Uma professora não índia que estava presente ficou surpresa, e ao afirmar que isso era raro de acontecer, ouviu do velho que na sociedade indígena havia muitos tataravôs. E disse-lhe ainda: “Você vê, eu vou criar ele, o bebê está com um ano e meio, eu que ‘tô’

dando a educação pra ele até onde eu viver, só vou morrer no dia que esgotar, de fato, a minha resistência física, mas nós, velhos, trabalhamos até a morte. Nós não aposentamos, como vocês”.

Os velhos têm um papel muito importante porque são eles que fazem a ligação, que fazem a articulação do conhecimento com a tradição, com a formação da criança. No relato de Chikinha nos deparamos com um dos conflitos gerados pela EI para indígenas, com a narração de um fato ocorrido em uma de suas visitas a aldeias em Mato Grosso. Ela afirma que viu crianças fugindo, que não queriam ficar na escola, por mais que tudo fosse muito atrativo,

[...] tinha a comida, tinha tudo [...] uma avozinha que tem três netinhos, conforme ela me relatou, essas crianças estão na fase de aprendizagem. Tem um dos meninos que, provavelmente, vai ser um futuro xamã, tudo isso é preparado desde bebê e ele já estava fora do aprendizado. Eles já estavam com medo de perder, podia estar comprometendo um papel muito importante que são os xamãs dentro do contexto dessa comunidade (IDEM. 2005, p. 30).

No contexto da formação, ou educação indígena propriamente dita, são os velhos e velhas que detêm maior autoridade, no sentido de orientar a criança, como constatou Melià (1979) entre os Rikbaktsa.

[...] as crianças gozam de uma grande liberdade nos seus movimentos, fazendo o que bem querem, sem que os adultos se imponham a elas com contínuas admoestações ou proibições [...]. O respeito que os pais têm para a criança, o modo de falar com ela, de persuadi-la quase que nos pareciam exagerados. O adulto considera o papel da criança na sociedade com muita seriedade [...]. A correção não é dada somente pelos pais da criança, ou seus parentes próximos, mas, às vezes, pela comunidade inteira [...] são os velhos e as velhas que, com mais liberdade, se põem a corrigir. (1979, pp. 19,20).

O pesquisador afirma ainda que, diante de um mau comportamento, nem sempre é a criança a ser repreendida, mas seus responsáveis, o que de acordo com outros pesquisadores, é considerado como uma vergonha, um tipo de desonra, ser repreendido.

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas -1998, p. 76) traz o depoimento de um professor Xavante, que respalda nossa percepção a respeito do valor dos velhos e velhas na Educação Indígena. Ele afirma que “quando um mais velho morre, o professor suspende uma semana. Quando uma criança morre, as aulas serão suspendidas (sic) por um dia.”

A comunidade indígena, tanto como povo quanto como aldeia, tem uma racionalidade operante que temos que saber descobrir para que as novas ações pedagógicas possam praticá-la. A esse respeito afirmou Melià (1999, p.16):

Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. **A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos.** O *ava haicha* é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários. A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade. (grifos nossos).

De acordo com a pesquisadora Fúlvia Rosemberg (2005, in CCLF), “é durante os primeiros anos de

vida que as crianças absorvem os componentes básicos de sua família/comunidade, como: língua materna, visão de mundo, religião, valores, lealdades, afetos, vínculos familiares – o que torna a Educação Infantil uma opção, e não uma obrigação, da família”.

Algumas distinções entre o “educar” da sociedade envolvente e a educação indígena ampliam nossos questionamentos, no que concerne as maneiras encontradas para se repassar um ensinamento e os valores atrelados a ele. Em um relato da professora Eliane Gonçalves de Lima, uma índia Terena, percebemos nitidamente algumas destas disparidades. A professora afirma que “a educação indígena não concebe dentro das reservas: filhos ou filhas abandonados, adolescentes grávidas sem constituir família, a punição geralmente é feita oralmente”. Ela prossegue afirmando que:

O respeito aos mais velhos se estende de casa para a escola, onde o(a) professor(a) indígenas, possui o papel de organizar e dialogar com os saberes tradicionais e os conhecimentos universais, não se observando nenhum tipo de punição na educação das crianças [...] Podemos exemplificar a maneira como os adultos dedicam seu tempo para a criança indígena, pois não existe pressa para terminar as atividades e os adultos sempre estão dispostos a repetir o que se está ensinando, por muitas e muitas vezes, até mesmo por que todas as atividades que devem ser aprendidas possuem uma aplicabilidade na vida diária: o cuidado com a criação, pegar a galinha para uma refeição, colher milho, debulhar, separar a palha, descascar mandioca, arrancar mandioca, são atividades que se aprende brincando diariamente. (LIMA, E.G. ,2008)

Segundo Melià (1979, p. 13) a educação indígena é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos. A análise do sistema educativo de um povo indígena vem a confundir-se com o estudo total da sua cultura. De acordo com Schaden (1976, citado por Melià, 1979), “para compreender o processo educativo numa tribo qualquer, seria necessário a rigor, conhecer a fundo o sistema sociocultural a que ela corresponde”.

A educação indígena é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. Descrever a educação indígena no Brasil seria quase descrever o dia -a- dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que simplesmente vivendo, estão se educando. (IDEM, 1979. p. 18)

Um ponto em comum encontrado em diversos relatos de como se processa a Educação Indígena é, a ausência de castigos físicos no processo de ensino-aprendizagem das crianças indígenas. Sobre isso, uma mãe Guarani Kaiowá nos instrui dizendo que “a criança começa a andar, a falar e é aconselhada sem violência. Ela aprende por imitação: a respeitar os mais velhos, o sagrado, relacionado muito com a natureza. A idade mínima para ingressar na escola seria oito anos. Separar muito cedo da família... (pausa) toda aprendizagem da família não vai preservar: danças, rezas... Para a criança ser feliz: ter liberdade e participar de todos os eventos indígenas porque em todos esses momentos estão sendo vistos pelo Pai Nhanderu”.

A CONCEPÇÃO DE TRABALHO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Diferente do que acontece na sociedade envolvente, no tocante à concepção de trabalho infantil, dentro do contexto da educação indígena vivida por centenas de povos por milhares de anos, as crianças indígenas desde cedo são estimuladas a realizar algum tipo de trabalho (figura 6), mas não como uma tarefa obri-

gatória, e não recebem castigos ou punições para fazê-las. As atividades são realizadas como se fossem brincadeiras, e sempre são acompanhadas por um ou mais adultos, seja mãe, pai, tios ou os avós. Os brinquedos são confeccionados, imitando as ferramentas de trabalho, em miniatura.

Diversos pesquisadores (NUNES, 1999; COHN, 2000; CARRARA, 1992 citados por LOPES), descrevem com riqueza de detalhes em seus escritos, além do rico acervo de imagens, a relação do trabalho desenvolvido pelas crianças indígenas de várias etnias, como essencial ao desenvolvimento da identidade de cada uma delas, possibilitando a apropriação de seu lugar na sociedade em que estão inseridos.

Ralar a mandioca, espremer a massa, prepará-la para secar e torrar são atividades femininas feitas fora de casa. [...] As crianças estão também por ali, cuidando dos irmãos menores, cantando, seguindo as conversas que as mulheres têm com quem passa, olhando tudo o que se faz, e tentando fazer também [...] Passar a mandioca na máquina é coisa que os meninos fazem com prazer, enquanto as meninas revezam-se na estrutura montada para espremer a massa. [...] As meninas são as que mais ajudam as mães nas tarefas de roça e de coleta de lenha, tradicionalmente femininas. (NUNES, 1999, pp. 74/75)

Mesmo entre os povos onde há escolas, prevalece o acompanhamento das crianças nas atividades desenvolvidas por suas mães e pais, quando estão fora da escola e, muitos faltam às aulas com frequência, em virtude da necessidade de ajudar suas mães, conforme os costumes e tradição de seu povo.

Contudo, em decorrência da atual situação em que se encontram diversos povos, vitimizados pela negligência e omissão do estado brasileiro quanto à garantia de seus direitos primários, no tocante à posse da terra, por exemplo, um outro quadro tem se desenhado, alterando a formação tradicional das crianças indígenas.

De acordo com especialistas, o trabalho infantil indígena é reflexo do descumprimento de outros direitos desses povos, já reconhecidos em diversos instrumentos internacionais e nas constituições de vários países e que, nem sempre, são respeitados. Na área da educação, as carências do sistema conduzem crianças e adolescentes indígenas ao abandono escolar e os colocam em uma situação ainda mais difícil. Mais uma vez, fatores provocados por demandas externas, advindas da sociedade envolvente, alteram o curso normal da vida dos povos indígenas, que por “necessitarem” seguir o curso da vida trazida pela integração, sem que tenham recebido o alicerce necessário para isso, e sem receber as mesmas oportunidades, engrossam as listas das estatísticas da miséria e da marginalização.

A nação brasileira se desenvolveu por intermédio do trabalho escravo de índios e dos negros africanos, e em virtude desta condição carrega ainda um estigma de injustiça e crueldade, e, embora tenha sido um dos últimos países a abolir a escravidão (oficialmente), mantém ainda em suas entranhas e em seus traços culturais, a forma deturpada de produção e de crescimento econômico, de exploração de mão de obra, e, no caso do trabalho infantil, apregoa o desrespeito à vida humana, abalando a possibilidade de criar-se um alicerce sólido para a afirmação das futuras gerações, que conduzirão este país nos próximos anos.

Parafraseando um texto-indagação que venceu um concurso sobre meio ambiente, promovido por uma ONG internacional, podemos de fato perguntar: Se estão todos preocupados com que tipo de país deixaremos para nossas crianças, por que não perguntam que tipo de crianças deixaremos para nosso país?

Embora não possamos nos deter nesta questão, procuramos exponenciar as diferentes concepções acerca do trabalho infantil para as sociedades indígenas e a chamada sociedade nacional, especialmente

pelos valores que são atribuídos em cada uma delas e, por termos encontrado durante nossas pesquisas algumas imagens de crianças indígenas sendo associadas ao trabalho infantil de forma descontextualizada, demonstrando o preconceito que é gerado pela falta de informação. Buscamos, assim, aqui, contribuir com a dissolução deste tipo de atitude e comportamento discriminatório.

Consideramos válido destacar que o Brasil busca extirpar este “câncer” social da sociedade, seja através de leis e documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90 – ECA, Cap. V, Art. 60), através de programas sociais como o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) ou de campanhas veiculadas na grande mídia (TV, rádio e internet), dentre as quais, destacamos e registramos uma campanha promovida pelo UNICEF, como forma de resgatar esta iniciativa em nossa memória, pelo brilhante texto e, para não esquecermos o que não pode deixar de ser lembrado. Na campanha, o UNICEF alerta: “As pessoas estão chegando mais cedo ao trabalho. Algumas até antes de crescer”.

É importante salientarmos que os casos de trabalho infantil indígena no qual se constatou uma forma de exploração, foram registrados entre povos que tiveram todos os seus direitos violados, com suas terras usurpadas, invadidas e roubadas, imputando-lhes a condição de sem-terra. Já enfatizamos aqui que o índio sem a terra perde o sentido de sua existência. Compromete sua vivência, sua relação social, econômica e religiosa, uma vez que a terra é responsável pelo contexto de sua afirmação étnica, de sua identidade. Esta discussão só é possível a partir do estudo minucioso e desprovido de preconceito acerca das culturas indígenas. É a reafirmação do lema: conhecer para respeitar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, apesar da incontestável contribuição dos povos indígenas para o fortalecimento do país enquanto nação, é evidente a resistência de muitos brasileiros em reconhecer a sabedoria milenar e ancestral dos povos indígenas, que resistem há mais de 500 anos às investidas do capitalismo selvagem, que, de forma vil, usurpa valores imateriais, relegando-os a uma condição de inferioridade.

Um país que precisa transformar em lei um direito, que é uma ação comum aos povos indígenas, que é o de educar as crianças sem espancá-las (Lei da Palmada), precisa rever seus (pré)conceitos, de forma a “tirar proveito” da experiência de povos que, há milhares de anos, conseguem transmitir valores capazes de tornar uma criança um ser pleno, sem arestas em qualquer fase da vida.

É preciso reconhecer que uma sociedade que mantém pseudo adultos aos 40 anos, com comportamentos típicos de crianças, mas que cobra de crianças comportamento típico de adultos, em algum momento, se perdeu, na concepção de responsabilidades, direitos e deveres. Os ritos de passagem entre os povos indígenas, garantem a ausência de frustração em cada fase da vida, que é vivida plenamente nos momentos corretos (infância, adolescência, fase adulta).

O olhar para os povos indígenas não deve e não pode se deter, apenas, nos benefícios proporcionados por seu conhecimento da flora e fauna, ou das plantas medicinais. Há muito mais para se aprender. Diversos pesquisadores relatam essas constatações, obtidas em seus trabalhos de observação. É preciso que esse material ultrapasse as paredes e prateleiras das academias, e possa tornar-se “objeto” de apreciação para as nossas sociedades, que encontrarão, não mais um manual de autoajuda, mas o ensinamento de co-

mo garantir alteridade às futuras gerações, como uma oferta dos povos indígenas às nossas sociedades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÂNGELO, Francisca N. P. de. **A educação indígena e a diversidade cultural no Brasil**. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. N.01, Vol. 01. Barra do Bugres: UNEMAT, SP, 2002. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer> Acesso em: 02 mai.2011.
- CASARO, Adir; BRAND, Antonio J. e AGULERA Urguiza. **Entender o outro – A criança indígena e a questão da educação infantil**. Comunicação apresentada no GT Educação da Criança de 0 a 6 anos, São Paulo: ANPED, 2006.
- CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE/CCLF. Movimento Interfóruns de Educação Infantil/MEIB, Secretaria Estadual de Educação/SEDUC e Universidade de Pernambuco/UPE. **Discutindo políticas de educação infantil e educação escolar indígena**. Recife, 2005.
- COHN, Clarice. **A criança, o aprendizado e a socialização na Antropologia**. In. CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE/CCLF. Movimento Interfóruns de Educação Infantil/MEIB, Secretaria Estadual de Educação/SEDUC e Universidade de Pernambuco/UPE. **Discutindo políticas de educação infantil e educação escolar indígena**. Recife, 2005.
- _____. **Antropologia da Criança**. Jorge Zahar Editores, Rio de Janeiro, 2005.
- FERNANDES, Florestan. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975, pp. 33-83. In: MELIÀ, B. **Alfabetização e Educação Indígena**. São Paulo: Loyola, 1979.
- LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A.V.L. da Silva; NUNES, A. (Orgs). **Crianças indígenas – Ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.
- LOPES DA SILVA, A; FERREIRA. M. K. Leal. (Orgs). **Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.
- LOPES DA SILVA, A; GRUPIONI, L. D. Benzi. (Orgs). **A temática indígena na escola – Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4 ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.
- LUCIANO, Gersem dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2006.
- MELIÀ, Bartolomeu. **Alfabetização e Educação Indígena**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MUNDURUKU, Daniel. **Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade**. In: Overmundo. Lorena. São Paulo. 30/11/2008 Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>>. Acesso em: 04 jun.2011
- NOAL, Mirian. **Quero escrever, contar a vida de meu povo, numa escola de pensar, conviver, brincar, ser feliz**. Cadernos de Educação.- Domínio Público. Acesso em: 23 mai. 2011.



A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONTEXTUALIZANDO O JOGO NA FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL DO ALUNO E DE SUA AUTONOMIA

Ronnisson Luís Carvalho Barbosa

*Mestre em Educação e Gestão Desportiva (Universidade do Chile/SEK – Universidade Americana de Assunção). Assessor Pedagógico do curso de Educação Física da UVA; Professor do Colégio Farias Brito e da Rede Pública estadual do Ceará; Professor da FANOR-CE
ronnissonluis@ig.com.br*

1 INTRODUÇÃO

O homem produz cultura, ao mesmo tempo em que nela é produzido. Esta é então produto e produtora da sociedade. Essa relação estabelece-se por ser um processo dinâmico que simboliza os códigos de um grupo. A escola insere-se nesse contexto. Está no ser humano a capacidade natural de criá-la e recriá-la para resolver problemas e atender suas necessidades.

Formação sociocultural refere-se a todo um contexto formal e informal que circunda a humanidade. O adolescente faz parte desse enredo. Todo o processo histórico vivido por ele tem influência na sua formação. O jogo tem para este, ainda que inconscientemente, uma grande dimensão cultural, pois é passado de geração a geração. As regras estabelecidas na sua composição definem normas e padrões de comportamento, logo, terá efeito moral e ético na vida social daquele que o pratica. Cada cultura incorpora as vivências do jogo, de acordo com sua história e acervo de movimentos que possui. É nesse aspecto, que acontecem principalmente, as mudanças de comportamento provocadas pela incorporação dessa prática em um grupo social. Então, diante dessas considerações convém ratificar, se bem mediado, que o jogo é capaz de contribuir no desenvolvimento sociocultural dos adolescentes.

A Educação Física é um acervo de movimentos herdados culturalmente, por isso mesmo intitulada de “cultura corporal do movimento”, (BRASIL, 1997). Ela enquanto disciplina, tem um papel determinante na utilização dos jogos para contribuir com a formação do aluno. É importante ressaltar, que essa formação estará sempre inserida no contexto sócio-histórico que esse adolescente “respira”. O jogo na Educação Física é conteúdo e está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais como sugestão para as aulas. Precisa incondicionalmente estar no planejamento escolar.

Pensando assim, percebi a relevância de realizar um trabalho, onde o jogo fosse o protagonista das aulas de Educação Física, contribuindo com o desenvolvimento sociocultural dos educandos. A pertinência dessa produção se dá pela necessidade da compreensão do papel pedagógico que tem esse conteúdo no crescimento e desenvolvimento dos alunos. Desta forma, para efetivação deste relato, formulei as seguintes perguntas:

- Como o jogo, enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, pode estimular a participação dos alunos?

- O jogo melhora as relações interpessoais do corpo discente na escola?
- O jogo contribui na formação sociocultural do aluno e de sua autonomia?

Para responder essas perguntas, orquestreí esta produção com os objetivos de demonstrar que o jogo, quando bem mediado, traz prazer e motivação aos seus participantes; e de identificar como as aulas com jogos melhoram as relações interpessoais e contribuem na formação sociocultural dos alunos e de sua autonomia.

Para isso, interpretei as falas dos alunos de um grande colégio particular da cidade de Fortaleza, fazendo uma leitura dos seus sentimentos, traduzindo suas atitudes no contexto do jogo, pois a convivência semanal por um ano me permitiu. O estudo parte de observações e confrontos bibliográficos, pois discuto com autores, como Piaget, Vygotsky e Bossa. A análise da minha experiência foi feita através da convivência, diálogos diários e 32 aulas práticas no ano de 2011, em cada uma das turmas do 6º ao 8º ano do ensino fundamental II (duas de cada série). Como instrumentos de coleta de dados utilizei a observação participativa e entrevista. A pesquisa é descritiva e apresenta-se como um estudo de caso (relato), com uma abordagem qualitativa.

As minhas conclusões foram tiradas em relação à totalidade das experiências, demonstrando minhas opiniões e pontos relevantes do estudo, apresentando o jogo, como intervenção pedagógica para as aulas de Educação Física no desenvolvimento do adolescente.

O Colégio investigado situa-se no Bairro Seis Bocas, é o mais jovem de uma grande Organização de ensino. O mesmo possui duas turmas em cada série do Ensino Fundamental II e uma turma de 1º ano do Ensino Médio. A população investigada nessa experiência foi de 200 (duzentos) adolescentes dos 11 aos 14 anos de idade, integrantes das classes média alta e alta da cidade de Fortaleza.

Este relato aborda diferentes contextos em que este adolescente está inserido e que influem em sua participação nas aulas de Educação Física, que privilegiam o jogo como conteúdo e sua contribuição no seu desenvolvimento sociocultural. Optei por destacar o papel do lúdico em um enfoque construtivista, pois parti sempre das experiências trazidas pelos educandos. Isso muito contribuiu com as aulas. Converso também sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e os coloco como um grande referencial teórico. Enfatizo a relação entre os adolescentes da escola e a Educação Física escolar com a prescrição dos jogos para as aulas. Incluem-se aí, principalmente, os populares, passados de geração a geração e com muitos significados históricos e culturais em suas regras. Pude constatar notoriamente, como em um ano de práticas lúdicas, muitos dos meus alunos saíram da condição heterônoma para autônoma, ou seja, de um nível de consciência moral do outro, para um nível de consciência moral próprio.

2. O JOGO, A MOTIVAÇÃO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NAS VIVÊNCIAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Piaget (1987) e Vygotsky (1991) têm ideias contrárias quanto ao sentimento trazido pelo jogo, o primeiro é incisivo ao afirmar que todo jogo promove prazer. Se assim o fosse, contemplaríamos o conteúdo

JOGO para as aulas e teríamos uma participação efetiva de todos os Educandos (aceitação mútua). Indubitavelmente, pelas experiências vividas no Colégio investigado, só posso corroborar com Lev Vygotsky, pois este, ao ratificar de forma inexorável que nem todo jogo fomenta prazer, explica a ausência do Aprendiz, até mesmo com esse modelo de aula na Educação Física Escolar. Ele diz mais, a questão de sentir prazer, na participação em um jogo, estará sempre vinculada às perspectivas de quem joga e às relações mantidas por esse grupo. Confrontado a fala desses dois autores, percebi a importância de ser criterioso ao escolher o tipo de jogo a ser trabalhado nas minhas aulas. Deixei essa decisão para que a tomássemos em grupo. Partindo das experiências dos meus alunos. Vislumbrei, principalmente, o nível cultural e cognoscitivo destes e coloquei-os como participantes ativos desse planejamento, contemplando um princípio pedagógico chamado, FAZER JUNTO, Presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e que permite uma prática pedagógica de construção do conhecimento. Percebi que os alunos, ainda que inconscientemente, optaram pelo resgate da nossa cultura, ao contemplarem vários jogos populares para as aulas. Daí, para que estas práticas surtissem um efeito de transformação no nível de consciência dos alunos e cultivassem suas relações interpessoais foi um passo. Com essa proposta de trabalho, tive uma maior aceitação por parte dos aprendizes para as minhas aulas e compreendi na prática como as teorias são importantes, com destaque para os autores construtivistas (VYGOTSKY, 1991; PIAGET, 1987).

O que determinou a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, foi a motivação, isso quer dizer, que para uma aprendizagem significativa, eles precisavam ter prontidão para aprender, isto é, teriam que associar nossas vivências aos seus anseios, seu cotidiano, mais precisamente, sua vida social. Quando eu não criava essa relação ora citada, mesmo que participassem das aulas, tinham outros motivos que não eram inerentes aos seus desejos, ou seja, a frequência se deu algumas vezes pelo medo da punição que pudesse decorrer dessa ausência na aula. A motivação pressupõe fatores externos e internos relacionados ao ser humano, este precisa ter bons motivos para exercer e permanecer em alguma atividade. Pensando assim, busquei cada vez mais uma aproximação com meus alunos. Comecei a me preocupar com os seus problemas, passando a partilhar alegrias, angústias e receios. Criamos uma ligação de amizade e respeito. Por esse motivo, pude ouvi-los mais, pois se sentiram à vontade para externarem seus sentimentos. Essa relação de afetividade me permitiu adentrar mais ainda o mundo deles. Abrimos várias discussões. Eles entenderam que os esportes, as lutas e a dança, também poderiam ter um caráter lúdico, e que nós poderíamos associá-los aos jogos. Foi incrível esse embate, pois fortaleceu as aulas e fomentou nos alunos mais autonomia nas suas práticas corporais. Consequentemente essa se expandiria para a vida social deles.

Aceitação mútua no meu entendimento, não quer dizer e nem pretende refletir 100% de participação direta dos educandos nas minhas aulas, mas almejei sempre esse percentual, para a compreensão significativa do aluno nas vivências. Fazendo uso do dito popular, “de cada com sua capacidade, e a cada um, com sua necessidade”, conscientizei-me da importância de respeitar os educandos nas suas diferenças. A própria antropologia, nos cita um princípio chamado alteridade, que aborda que a maior característica do ser humano é a capacidade que ele tem de se expressar diferentemente, Darido (2003, p. 17 *apud* MAUSS, 1974). Percebi então, que minha obrigação seria propiciar um ambiente favorável nas aulas, onde todos,

independentemente do nível de habilidade motora, peso, altura, sexo ou deficiência, pudessem participar, gerando assim, um “clima” de aceitação na pluralidade.

O que incrementei junto ao Colégio particular do bairro Seis Bocas foi a utilização das recomendações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfatiza o lúdico. Os próprios alunos, com ética e responsabilidade social, optaram pelo prazer de jogar “com” e não “contra”.

3. ADOLESCÊNCIA, EDUCAÇÃO FÍSICA E A ESCOLA

Quando convivi com os adolescentes dentro do Colégio, pude perceber que eles têm a necessidade de autoafirmação, quando observei o relacionamento entre colegas da mesma idade, notei um padrão que os afetava, que ia desde o uso de algum acessório, até o tipo de comportamento no grupo (como por exemplo, abrir mão das aulas de Educação Física). Se eu não atentasse para essas mudanças, apelaria logo, equivocadamente, para rótulos sobre o aluno, alegando de forma leiga, que os padrões comportamentais apresentados seriam algum tipo de distúrbio. Isso seria uma falta grave da minha parte, pois quando rotulamos, consequentemente, excluímos.

Afirma Bossa (2005), que entre outras coisas, as dificuldades dessa etapa, costumam trazer sérios problemas à escolaridade, não só no que concerne ao comportamento do adolescente, que tende a desafiar a figura da autoridade, mas também em relação ao aprendizado na escola, visto que os conteúdos ensinados nas séries cursadas nessa época requerem um esquema de pensamento mais sofisticado. Agindo com essa fundamentação, incentivei jogos onde a elaboração de estratégias (como no jogo de bandeira, por exemplo) fomentasse no aluno a manifestação de suas opiniões no grupo de maneira autônoma. Acreditei que os jogos por eles herdados, poderiam ser partilhados com toda a equipe. Realizamos uma sequência, obedecendo-se a faixa etária e anseios de cada turma. Optamos pelos populares, cognitivos, de perseguição, sensoriais, de mímica e pré-desportivos dos 6º (s) aos 8º (s) anos. Os conflitos foram dando lugar a cooperação e aceitação mútua para as aulas. E mais, com esses jogos, melhoramos significativamente as relações interpessoais na escola.

4. CONCLUSÃO

Foi muito importante perceber as mudanças decorrentes da adolescência e as consequências destas para uma boa participação e frequência às aulas de Educação Física. Não é interessante insistir em tratar o adolescente como se este fosse o mesmo durante toda sua trajetória escolar. Meninos e meninas mudam gradativamente, portanto, afirmo que não é o adolescente que tem que se adequar à Educação Física na escola, e sim o contrário. Pude comprovar que a escolha por engajar-se em uma atividade, como o movimento, é motivada por fatores conscientes e inconscientes, percebi que fatores afetivos podem interferir no ritmo do desenvolvimento do aluno. Com isso, reforço a importância do professor de Educação Física em percebê-lo na sua totalidade.

A escolha do planejamento participativo no Colégio pesquisado, foi condição precípua para

descobrirmos no jogo, um instrumento de aproximação entre os diversos segmentos da escola. Não quero neste desfecho, condicionar o sucesso das aulas de Educação Física somente a escolha dos jogos para as aulas, até porque estes não são uma panaceia ou seu único conteúdo. No entanto, posso afirmar sem equívoco, que a possível ausência dele com um significado lúdico nas aulas, pode ser considerada um retrocesso na formação humana.

A proposta por mim orquestrada nessa escola, pode não funcionar na sua íntegra em qualquer estabelecimento de ensino, mas, é um bom começo para quem quer promover uma cultura de paz com jovens conscientes e autônomos, membros proativos de uma sociedade a mercê da vontade alheia e reprodutora de conhecimento.

Um dos pontos mais positivos dessa pesquisa foi compreender que qualquer prática só se sustenta com uma boa teoria. Os autores utilizados e citados nessa pesquisa efetivaram meus objetivos educacionais. Foram eles, juntamente com meus alunos, os pilares de todo o sucesso dessa proposta.

O aluno do colégio investigado, como qualquer outro adolescente, precisou que a escola o acolhesse, respeitasse suas escolhas e fomentasse nele o conhecimento de si e do mundo que o cerca. Insisti no diálogo para provocar sua emancipação cultural, que promove a competência para refletir (tendo o jogo como mediador) sobre questões, como: luta de classes, poder, contestação e a falácia da indústria midiática.

Outro ponto relevante em toda essa experiência, foi o alcance do respeito à pluralidade dos desejos, ideias e culturas. Consegui compreender que contribuir com a formação sociocultural através do jogo nas aulas de Educação Física, é incentivar o pensamento crítico, que valoriza a arte como prática e expressão da cultura corporal. Os sorrisos, os saltos, as corridas, demonstraram as inúmeras formas de comunicação do corpo com o mundo, definindo as singularidades do sujeito em um ambiente formal, onde o acervo cultural de cada aluno se enriqueceu também, nas habilidades psicomotoras promovidas pelo jogo, e às vezes, no próprio silêncio da introspecção que gera a ação.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, Nádia Aparecida. **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: EPU; EDUSP, 1974. v. 2.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Normas para Publicação na Revista IPCP

La Revista del **IPCP** es una publicación semestral con artículos de carácter inéditos de las áreas de educación, administración y salud resultado de investigaciones o estudios.

01. Los trabajos enviados deben ser originales e inéditos.
02. Los originales aceptados, se constituyen en propiedad exclusiva de la revista y no serán devueltos al autor, sin embargo el mismo recibirá dos ejemplares de la publicación.
03. La revista no se hace responsable de las opiniones, afirmaciones e ideas de los autores.
04. Todos los trabajos enviados a la Revista serán sometidos a análisis, evaluación y aprobación de reconocidos especialistas de los temas tratados y que conforman el Comité Editorial.
05. Los originales deben estar en español o portugués, acompañado de un resumen en inglés, así como las palabras claves.
06. La revista estará organizada de la siguiente manera:

Artículos: resultados de investigaciones o estudios concluidos.

Comunicaciones: comprende comunicaciones o relatos de experiencias obtenidas en actividades profesionales realizadas.

Reseñas: comprende análisis de libros, revistas, tesis lanzadas en el periodo de la publicación de la revista.

07. Todos los trabajos deberán ser enviados a la siguiente dirección: a la atención de la editora. El texto deberá estar en formato Word, y no debe sobrepasar 2 MB, Fuente Arial tamaño 11, papel DIN A4c con 1,5 espacios entre línea, con margen de 3,0 cm. y demás márgenes 2,5 cm.. Además deberá ir el título del trabajo en idiomas español y portugués, nombre (s) de autor (es), último grado académico, institución a la que pertenece, dirección postal, teléfono, y e-mail.
08. La extensión máxima del trabajo, 20 páginas, reseñas 5 paginas, comunicaciones 10 páginas.
09. El título del trabajo, debe ser breve y suficientemente específico y descriptivo para representar el contenido del texto. Tanto el título como las palabras claves deben estar traducidos al inglés.
10. Resumen, debe ser tener no más de 200 palabras, incluyendo objetivo, método, resultado, conclusiones, en inglés, español y/o portugués.
11. Figuras y tablas, las fotografías, gráficos deben ser nítidas, las tablas en blanco y negro, y deben estar numerados en orden.
12. El trabajo se deberá regir por la Norma ABNT.



(85) 3241.2403 - 8776.3604

Rua Francisco Farias Filho, 121 - Guararapes - 60.810-110

www.ipcp.com.br - ipcp@ipcp.com.br