

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – AJES.
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA.**

A SOCIO-FILOSOFIA DA E.R.M.O.C.

CECILIA JANETE DE LIMA

ORIENTADOR: Profº ILSO FERNANDES DO CARMO

JUÍNA/2011

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – AJES.
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA.**

A SOCIO-FILOSOFIA DA E.R.M.O.C.

CECILIA JANETE DE LIMA

ORIENTADOR: Prof^o ILSO FERNANDES DO CARMO

*“Trabalho apresentado como exigência
parcial para a obtenção do título de
Especialização em Psicopedagogia.”*

JUÍNA/2011

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, porque sois meu MESTRE e me deste a vida.

E a você Professor que com sua maneira simples e direta fez-me entender e montar com segurança este trabalho com as quais abri novos horizontes.

Minha gratidão.

RESUMO

Este trabalho trata-se de diferentes abordagens no Ensino Infantil e Fundamental da ERMOC. No sentido amplo e, com base nas características biológicas e socioculturais dos diversos grupos observadas levou-nos a uma busca maior de alternativas. Entretanto, não devemos nos limitar diante do mundo globalizado em que vivemos. Ele aborda a importância da aprendizagem na sociedade contemporânea e como os professores e psicopedagogos poderão contribuir para viabilizar a aquisição do conhecimento. Procurei me inteirar do assunto para montagem deste trabalho. Esta proposta destina-se a esclarecer quês práticas poderão ser adotadas por nós educadores e futuros psicopedagogos para detectar as causas do fracasso escolar causados pelas dificuldades de aprendizagem e a falta de sociabilização que formam hoje grande percentual dentro das nossas escolas, motivo que afasta tantos indivíduos do conhecimento e, resgatar o prazer de aprender. Diante da necessidade e carência das nossas clientelas estudantis (presentes hoje em todas as escolas brasileiras) com relação ao aprendizado e a sociabilidade; somos obrigados a buscar mais subsídios, planejar e enriquecer nossos planejamentos com informações mais atualizadas e outros meios; acima de tudo as parcerias com a família escola, acreditamos que ao final de cada ano letivo possamos fazer uma avaliação satisfatória dos resultados buscados, cientes, pois que a coletividade será de extrema validade em nossas práticas pedagógicas. Para tanto trabalhamos em parceria através de pesquisas bibliográficas, abordagens, questionários, entrevistas formais e informais com o grupo de profissionais da ERMOC e as famílias-escola. Através deste trabalho conseguimos traçar um norte para desenvolvermos melhor nossas atividades por meio de um Projeto denominado Intervenção/Superação e, assim gradativamente colhermos frutos satisfatórios. buscando acima de tudo desenvolver atividades que proporcionem prazer e alegrias nas crianças, além de favorecer um desenvolvimento social de princípios básicos para que essas crianças tornem-se cidadãos respeitados numa sociedade equilibrada, visando contudo resgatar os valores de respeito, cooperação, cidadania e tantos outros perdidos nos meios sociais, minimizando a agressividades e tantas violências prementes em nossas famílias e comunidades.

PALAVRAS-CHAVE: Sócio filosofia, educandos, dificuldades ou diferenças de aprendizagens e o aprender mais brincando.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
TÍTULO 1- A Sócio-Filosofia da E.R.M.O.C	10
1.1- Breve Histórico da E.R.M.O.C.....	11
1.2 – Fundamentação Teórica e Análise.....	13
1.3 – A Escola e a Cidadania.....	19
TÍTULO 2 – Os Diferentes Saberes	22
2.1 – O Saber Prático.....	22
2.2 – O Saber Científico.....	23
2.3 – O Saber Metodológico	24
2.4 – O Saber Explicativo.....	25
2.5 – Ideologias e Conscientização.....	26
2.6 – O Saber Ético e o Saber Reflexivo.....	27
TÍTULO 3 – Alguns Fatores que Contribuem para as Dificuldades de Aprendizagens.....	29
3.1 – Objetivos do Instrumento de Investigativo.....	30
3.2 – Como Trabalhar o Desenvolvimento da Investigação.....	31
TÍTULO 4– A Educação no Município de Juina.....	38
4.1 - Como anda as Escolas no Município de Juina.....	40
4.3 – Comparativo da Educação com o Filme AVATAR.....	41
TÍTULO 5 – Como Trabalhar o Diagnóstico Psicopedagógico.....	45
5.1 – Aspectos do Diagnóstico Psicopedagógico.....	45
5.2 – Como Fazer o Tratamento Psicopedagógico.....	47
5.3 – Pretensões para o projeto intervenção/superações.....	49
5.4 - Resultados e discussão.....	49
Conclusão.....	51
Referências Bibliográficas.....	64
Anexos.....	69

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira vem sendo marcada por uma crescente preocupação em se tentar explicar o fracasso escolar, o qual tem sido denunciado pelos altos índices de repetência e evasão, ocorridos nos últimos anos. Os problemas experienciados pelas crianças nessa situação são na maioria das vezes vivenciados como situação de fracasso, pois, por não conseguirem obter êxito nas demandas escolares, acabam por se sentirem incapazes, gerando sentimentos de frustração e comportamentos inadaptados, entre outros. Em última instância, os fracassos decorrentes de situações específicas do tipo faltam de adaptação no ambiente escolar, falta de fazer amigos, incompatibilidade com o educador (a), possam se traduzir num fracasso geral, culminando com o próprio abandono da escola. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), espera-se que os estudantes ao final de oito anos tenham completado o Ensino fundamental obrigatório e gratuito. Porém, de acordo com dados obtidos pelo IBGE (1997), a média brasileira tem sido de apenas 6,2 anos de estudo.

Estima-se que essa média aumente progressivamente com a idade, mas, segundo o IBGE (1997), nem aos 24 anos de idade a maioria da população chega a alcançar os oito anos do ensino fundamental. Como apontam SISTO et al. (2001), dos estudantes que ingressaram na 1ª fase do 1º ciclo do ensino fundamental, 60% não chegam a terminar a 3ª fase do 3º ciclo, 24% são excluídos ou abandonam a escola nas primeiras fases, 97% repetem o ano em alguma fase do Ensino básico e apenas 4,5% conseguem terminar a 3ª fase do 3º ciclo sem nunca ter reprovado.

Esses dados nos fazem refletir sobre as possíveis causas para o fracasso escolar e sobre o que poderia estar acontecendo nos bancos escolares ou fora destes para que as crianças e os adolescentes os deixassem. Inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de encontrar as causas para este fenômeno, que hoje sabemos serem várias.

O fracasso escolar pode ocorrer devido a situações e/ou condições externas ao indivíduo e que indiretamente o afetam e/ou por condições internas ao mesmo.

Dentre as situações externas mais arroladas, podemos citar as causas de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes, acarretando a necessidade do

trabalho infantil, e as causas de ordem sócio-institucional, que vão desde as condições da estrutura física da escola quanto às questões administrativas, salariais, pedagógicas passando também pela formação do professor.

Dentre os fatores de ordem interna ao indivíduo, destacam-se os relacionados ao desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento.

Se analisarmos as tentativas de explicação para o fracasso escolar, vemos existir um problema básico que diz respeito ao fracasso da criança nas experiências de aprendizagem, seja ele motivado por fatores de ordem extrínseca ou intrínseca. No entanto, segundo OLIVEIRA, SISTO, SOUZA, BRENELLI & FINI (1994); PAIN, (1985), SISTO (2001a, 2001b); YAEGASHI (1997).

[...] temos visto avolumarem-se, nos últimos anos, na literatura nacional e internacional, obras e pesquisas dedicadas ao estudo e à compreensão do fracasso escolar sob a ótica das dificuldades de aprendizagem. (SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R.P. OLIVEIRA, Z.R. & MARTINELLI, S. C. (Orgs.), 2001 b, p. 207).

Nas fases iniciais de escolarização, as possibilidades de aprendizagem ou dificuldades por parte dos alunos giram em torno de dois grandes eixos, sob os quais está pautado o conhecimento: a adaptação e a socialização do educando no ambiente escolar, e é sobre o segundo ponto que nos ateremos neste estudo.

É emergente transformar a relação que estabelecemos com a maneira de aprender. Não basta mais ter informações a respeito de um determinado assunto, resolver os problemas de qualquer forma, ou utilizando um determinado procedimento.

Com a complexidade que o mundo moderno apresenta, o sujeito contemporâneo necessita buscar as informações, saber selecioná-las, analisar as possibilidades que elas oferecem para solucionar uma situação problematizadora e adotar uma postura criativa, com maturidade emocional para posicionar-se frente a qualquer escolha que venha a fazer. Para saber optar com coerência diante das solicitações cotidianas, é necessário estar constantemente estudando e conseqüentemente aprendendo: os ambientes, as pessoas, as relações, os diversos saberes (para habilitarem-se a fazer leitura de cenários e redimensionarem suas ações na perspectiva de interferir de forma significativa no real).

Entretanto, diante da necessidade de aprender, há a dificuldade de aprender, que vêm associadas a sentimentos fortes de incapacidade, sensações de angústia e baixa auto-estima. Não descartamos a vontade de não aprender também. Desejo inconsciente, mas que traz consigo sentimentos de medo e vergonha de crescer, de desenvolver-se, de amadurecer, de enfrentar um mundo tão dinâmico e exigente. Com o avanço das novas e modernas tecnologias já existem programas de linguagem integrais bastante populares atualmente. Os currículos de linguagem integral salientam o reconhecimento das palavras inteiras e o seu significado textual; existe pouca ou quase nenhuma instrução fonética; presume-se que os alunos associam letras e sons “naturalmente” à medida que avançam em sua educação. Defensores deste sistema dizem que ele promove a apreciação pela linguagem e pela literatura (os alunos são introduzidos à boa literatura em uma idade precoce), o que se torna menos entediante do que outros métodos de ensino de leitura. (SMITH, 2001:165).

Crianças e jovens com dificuldades de adaptações potencializam a sua preocupação, principalmente por entenderem a importância da aprendizagem em relação aos rumos que a sociedade está tomando.

Na busca de uma explicação do não aprender, deparamo-nos com professores e técnicos em educação que creditam a dificuldade de aprender como decorrente da desatenção, da inquietação, da desmotivação gerada pelos meios de comunicação, que tomam boa parte do tempo de crianças e jovens em “atividades mais sedutoras”. Separam, pois, a vida dos seus alunos da vida escolar.

Ação que o estudante não realiza. Ele traz consigo uma bagagem de informação que precisa ser organizada, explicada, compreendida e transformada em conhecimento dentro da sala de aula, no ambiente escolar. Poderemos supor que atitudes de desatenção, de inquietação, de desmotivação ocorrem porque o que se fala na escola, através do professor, não é articulado com o que ele, aluno, conhece. É apenas um dado a mais para armazenar. Então, acontece a resistência ao aprender algo que não tem significado.

Os pais, inúmeras vezes afrontados pelo não aprender de seus filhos, buscam alternativas variadas e optam por contratar serviços psicológicos, de reeducadores, de professores particulares, após terem seguido o caminho dos médicos, na tentativa de identificar a causa do fracasso escolar. No entanto, o que

constatamos em escolas ao conversarmos com pais que possuem filhos que apresentam resultados negativos de aprendizagem, é que há um desconhecimento deste pai em relação ao filho. Estes adultos não percebem como seus pequenos aprendem como procedem no momento de estudo, como se organizam pessoalmente, quais os seus anseios, medos, angústias. A maioria não dialoga com seus filhos, apenas questiona a razão do baixo resultado. E a resposta sempre é *“Por que não gosto de estudar!”*, resposta que não explica a pergunta, principalmente porque é dada por quem talvez não compreenda verdadeiramente a razão do fracasso escolar. (GRAMINHA, 1994: 25-49).

Ao analisar os fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais, pedagógicos percebidos dentro das articulações sociais, num enfoque multidimensional poderão, então, conceber a real causa do não aprender.

Mas não se deve confundir dificuldade de aprendizagem com falta de vontade de realizar as tarefas. GRAMINHA (1994:74) afirma que

problemas de aprendizagem podem ser causados por uma simples preferência por determinadas disciplinas ou assuntos. "Nestes casos um professor particular pode, muitas vezes, resolver o problema..

Se os pais acreditam que seu filho apresenta certas dificuldades de adaptações e conseqüentemente de aprendizagem, devem procurar um profissional para receber as orientações.

Para entendermos melhor certos problemas que nossos educandos enfrentam em se integrarem ao ambiente escolar e a aprendizagem e as soluções que a Psicopedagogia nos fornece, trataremos no Capítulo Um sobre A sócio-filosofia da E.R.M.O.C, instrumento dos nossos estudos um breve histórico da sua localização e demais pormenores sua fundamentação teórica e analítica e como vemos a Escola e a cidadania. No capítulo dois abordaremos sobre os diferentes saberes ideologias e conscientização considerados pontos fundamentais no direcionamento do educador. No Capítulo Três trabalhamos alguns fatores que levam a criança a ter certas dificuldades no seu aprendizado. Como investigar, diagnosticar e instrumentar todo o Diagnóstico Psicopedagógico. No Capítulo Quatro fizemos um estudo da Educação nas Escolas da Rede Municipal, e os reais motivos que causam tanto déficit no quadro educacional do nosso Município e um comparativo do filme Avatar e a educação no paio e para finalizar nossa abordagem pesquisei no Capítulo Cinco maneiras práticas e eficazes da diagnose

psicopedagógica e seus aspectos bem como formulas simples de efetuarmos um tratamento psicopedagógico em sujeitos com dificuldades na sociabilidade e no aprendizado. Buscando com isto ações multifuncionais para desenvolvermos habilidades e a confiança no educando e despertar com isso o interesse pelo ato de aprender. Acreditando que a escola precisa ser um espaço transformador, agradável, prazeroso de forma que brincadeiras e jogos façam parte do cotidiano escolar.

TITULO 1 – A SOCIO-FILOSOFIA DA E.R.M.O.C

Em se tratando de avaliar uma ação (...) do ponto de vista ético, não basta perguntar até que ponto ela fere um de poder entre os homens, ou seja, se ela aumenta ou diminui o índice de opressão e de dominação entre as pessoas. (...) Portanto, para que uma ação seja eticamente boa, é preciso que ela seja também politicamente boa, (...) que contribua para o aumento de justiça, entendida esta como a condição de distribuição eqüitativa dos bens materiais, culturais valor individual do sujeito: é preciso perguntar ainda até que ponto essa ação interfere na distribuição e 'espirituais' (âmbito da dignidade humana) (SEVERINO, 1992:194).

Como formar professores capazes de tornarem-se sujeitos na configuração de sua profissionalidade? Uma primeira tentativa de responder a esta questão, segundo SEVERINO (1992:198), passa pelo reconhecimento da necessidade de estimular a mudança de mentalidade da qual decorre a estrutura dos processos de formação docente – a mentalidade cientificista e seu processo de formação normativo, calcado em modelos de procedimento e parâmetros objetivos de avaliação, característicos das profissões técnico-científicas.

O conceito de professor-reflexivo foi esvaziado a partir da constatação de sua insuficiência para a efetivação de mudanças educacionais – já que não ultrapassa a sala de aula e a prática imediata. Além disso, CONTRERAS (1997:247), faz outra crítica ao conceito:

[...] a de que este fomenta uma atitude individualista que deposita no professor toda a responsabilidade na resolução dos problemas educacionais. Ser professor atualmente exige mudanças, pois estamos marcados pela ansiedade, resistência, medo, mas ao mesmo tempo pela esperança de transformação no processo educacional.

O educador, segundo SEVERINO (1992:201), tem que buscar ações multifuncionais para desenvolver as habilidades e a confiança no educando e despertar o interesse pelo ato de aprender. Mas para isso não pode ter medo de tentar. Acreditando que a escola precisa ser um espaço transformador, agradável, prazeroso de forma que brincadeiras e jogos façam parte do cotidiano escolar. Visamos melhorar a prática educacional nas disciplinas, da E.R.M.O.C, situada no Distrito de Filadélfia neste Município, através de atividades lúdicas uma vez que, nossa clientela vive na zona rural não tem acesso a qualquer meio de comunicação, exceto o rádio que em determinadas regiões sequer funciona, dada à distância, ficando assim nossas crianças voltadas apenas para o labore (roçar, plantar, colher, cuidar das criações, etc.), que são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança para a construção do conhecimento, mas para

que isso ocorra os professores tem que desenvolver o seu próprio interesse pela ludicidade.

Partimos do pressuposto, segundo MIRANDA (2001:88),

[...] de que é brincando e jogando que a criança estabelece relações com o mundo, uma vez que em casa não tem esta oportunidade ele terá experiências e assimilará informações, os temas/ questões / assuntos escolares, internalizando valores como autonomia, solidariedade e responsabilidade.

1.1– BREVE HISTÓRICO DA E.R.M.O.C

Sendo a EE.R.M.O.C, situada na zona rural no Distrito de Filadélfia, Município de Juína/MT, foi criada pelo Decreto Lei nº. 167/91 de 07 de Outubro de 1991 com efeito retroativo ao mês de Janeiro de 1986. Autorizada a funcionar o ENSINO FUNDAMENTAL – NÍVEL V À VIII, conforme Resolução 77/98 CEE/MT, publicada no Diário Oficial de 28 de Abril de 1998.

A referida Unidade Escolar atende 366 alunos de classe média baixa e baixa, de diferentes faixas etárias da Educação Infantil até a 3ª fase do 3º ciclo bem como conta também com uma sala anexa da Escola Estadual Francisco Lisboa – considerada hoje uma ESCOLA DE CAMPO, com 70 alunos do Ensino Médio, sendo a maioria da clientela atendida de moradores das comunidades circunvizinhas.

Devido ao grande número de alunos matriculados e freqüentando a referida escola possui Direção, Coordenação e Secretaria própria. Os transportes escolares existentes são em número de quatro e são terceirizados e atendem 85% dos alunos (306 alunos), que funcionam em dias alternados por tratar-se de um período integral e as localidades serem distantes (aproximadamente até 60 km).

A carga horária é trabalhada de forma integral, sendo três dias da semana para cada turma que é da Educação Infantil (PRÉ II) até a 1ª fase do 3º ciclo e três salas anexas do Ensino Médio da Escola Estadual Francisco Lisboa – considerado hoje uma ESCOLA DE CAMPO, (Terças, Quintas e Sábados) e da 2ª fase do 3º ciclo até a 3ª fase (Segundas Quartas e Sextas- Feiras); totalizando vinte e quatro horas trabalhadas semanalmente por cada turma.

A E.R.M. O.C conta com a seguinte estrutura física: nove salas de aulas medindo 42 m² cada uma, com quatro banheiros femininos e três banheiros masculinos, uma sala para os professores/coordenador, uma sala para a secretaria/direção, cozinha, cantina, almoxarifado e o refeitório.

A E.R.M.O.C, conta atualmente com funcionários vinculados a Prefeitura Municipal e 01 funcionária efetiva do apoio vinculada as 03 salas anexas do Estado.

A referida Unidade Escolar atende alunos de classe média baixa e baixa com diferentes faixas etárias. E conforme abordagens feitas entre os profissionais desta Unidade Escolar, além de termos uma realidade diferenciada das demais escolas do município, passamos por certas dificuldades com relação aos profissionais envolvidos com os trabalhos educacionais, uma vez que a maioria não possui formação acadêmica.

Esta Unidade de Ensino Aprendizagem tem seu funcionamento através do trabalho dos professores, onde os mesmos apresentam uma prática pedagógica voltada para os interesses e as necessidades dos alunos, trabalhando de forma envolvente os projetos temáticos e despertando nos alunos o interesse pela construção de seu próprio conhecimento, (os poucos que tem formação acadêmica acabam coordenando automaticamente os menos favorecidos).

Questionando e debatendo os problemas enfrentados nesta Unidade Escolar, com alguns professores e até mesmo com alguns membros da comunidade escolar local, as nossas dificuldades e entraves para que tenhamos uma Educação boa e conivente às necessidades e a da nossa clientela precisamos acima de tudo sanar nossos maiores problemas e as hipóteses levantadas mediante tais dificuldades podem ser:

- A distância dos locais de moradias destes alunos (a maioria viaja até 60 km, para vir para a escola);
- Todos os alunos da E.R.M.O.C, não têm acesso a computadores, internet, games etc.; (não são considerados nativos digitais);
- A baixa renda das famílias moradoras locais gera tais dificuldades;
- Muitos por falta de incentivo da própria família levam a sua formação intelectual como uma fuga do roçado ou até mesmo como um lazer.

- Alguns problemas predominantes na escola são: dificuldades de leitura e interpretação, indisciplina, falta conceitos morais e éticos (limites), falta de cuidados e a conservação do patrimônio público, auto estima dos educando e gradativamente dos educadores;
- Falta de compromisso com a própria educação por parte dos educandos e educadores e outros.

Diagnosticamos os problemas através de reuniões, enquetes, debates, questionamentos e registros do caderno de campo, traçamos com os dados levantados meticulosamente um Projeto a qual o LÚDICO será uma das saídas para melhor interação e sociabilização da Escola com os educandos e a comunidade escolar.

1.2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ANÁLISE

Dessa maneira, talvez, a prática docente se torne verdadeiramente reflexiva no sentido que “implica em colocar-se no contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela. Associa-se, neste sentido, à autonomia do professor. (VALADARES, 2002:193).

Existem registros provenientes de diversas culturas, segundo MIRANDA (2001:18), que demonstram que é natural do homem brincar, independente de sua origem e do seu tempo. Esse brincar é essencialmente lúdico (não competitivo) e tem como função primordial à descoberta do mundo.

O ser humano, segundo MALUF (2003:185), ao longo da história tem recebido várias designações: Homo sapiens, porque tem como função vital o raciocínio para aprender e conhecer o mundo; Homo faber, devido ao fato de fabricar objetos e utensílios, e Homo ludens, pois é capaz de dedicar-se à atividade lúdica, isto é, a brincadeira e ao jogo.

Podemos dizer que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e através do brincar que a criança desenvolve algumas capacidades como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação e também pode desenvolver habilidades motoras; agilidade, coordenação e equilíbrio e facilita o processo de socialização e comunicação e expressão.

Quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse e

ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente. (MALUF, 2003: 21)

Acredito que através do brincar a criança prepara-se para aprender e desenvolver suas potencialidades. FROEBEL concebe o brincar como algo espontâneo da criança, responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo:

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna do homem e de todas as coisas. Ela da alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 2003).

Para FROEBEL (2003)

o brincar é importante para o desenvolvimento da criança, por ser uma representação interna do mundo. Brincar é o trabalho da criança, coisa muito séria, atividade através da qual ela se desenvolve, descobre papéis sociais, seus limites experimentam novas habilidades e forma um novo conceito de si mesma, explora o mundo, faz pequenos ensaios, compreende e assimila gradativamente suas regras e padrões.

Ou então segundo MIRANDA (2001):

Na infância tudo gira em torno do lúdico, que se torna o epicentro da evolução desse singular ser. Por isso a educação não pode alijar-se, de forma alguma, dessa conjectura cabal. Todavia, o processo educativo escolar tem intervenção do adulto, já pleno de conceitos e preconceitos. Se dentre suas representações contextuais de mundo adulto não houver espaço para ludicidade teremos rompido algum elo das alianças lúdico-educativas. (MIRANDA, 2001: 87)

O professor precisa estar naturalmente convencido do abundante valor pedagógico compreendido no jogo e na brincadeira e transpirar um ser lúdico nas suas estruturas celulares, ou seja, o mesmo tem que desempenhar o papel de mediador na construção do conhecimento, criando situações para que a criança exercite a capacidade de pensar e buscar soluções. A educação é uma prática humana que trabalha com o desenvolvimento da sociedade, e a filosofia é a reflexão sobre o que e como deve ser esta sociedade. Para LUCKESI, (1994:116) “[...] a *educação se processa dentro de uma cultura cristalizada e perenizada, significa admitir que nada mais há para ser descoberto em termos de interpretação do mundo*”, pois, estamos tão acostumados com esse mundo que achamos tudo natural que não percebemos que é apenas a interpretação única para nós.

No entanto a filosofia e a educação estão vinculadas no tempo e no espaço, assim temos que filosofar questionar, buscar novos sentidos e novas interpretações de acordo com nossos anseios, para escolher uma ou outra pedagogia para nortear nossa prática educacional.

Dentro da ERM.O.C, dos professores entrevistados alguns acreditam que a educação está contaminada de sentido, valores, conceitos e finalidades que direciona a sociedade, um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade outros compreendem a educação como um meio de transformação de uma forma de entender e viver a sociedade.

Para LUCKESI (1994:124), essas são as três tendências filosófico-políticas da educação. A primeira tendência é a redentora que tem como finalidade adaptar o indivíduo, promover a coesão e garantir a integração de todos na sociedade. A educação é vista como uma instância quase que exterior à sociedade, pois de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanente.

O representante legítima da tendência filosófica considerada como redentora é COMÊNIO, um educador do século XVIII, que escreveu muitas obras conhecidas sobre educação, sendo a mais conhecida “Didática Magna” publicada em 1677, em sua obra ele deixa claro que a sociedade como um todo orgânico que deve ser mantido e restaurado através da educação, ou seja, a educação redentora age sobre a sociedade como uma instância corretora dos seus desvios, tornando a melhor e mais próxima do modelo de perfeição social harmônica idealizada. (ALTHUSSER, 2003).

Na segunda tendência afirma que a educação faz parte integral da sociedade e a reproduz, assim implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determina por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes.

Há vários autores como BOURDIEU, PIERRE e PASSERON, CLAUDE, que defendem essa tendência crítico-reprodutiva. ALTHUSSER nos diz que a escola é um instrumento criado para aperfeiçoar o sistema produtivo e a sociedade a que ele serve, pois ela não só qualifica para o trabalho socialmente definido, mas também introduz valores, que garantem a reprodução comportamental compatível com a ideologia dominante, ou seja, a escola se torna o principal aparelho ideológico do

Estado, exercendo o papel de reprodutora das forças de trabalho, assim garantem a hegemonia política, sustentadora de poder, pelo processo de reprodução das relações de produção vigentes na sociedade. (ALTHUSSER, 2003).

Dessa forma não é a escola que institui a sociedade, mas o contrário, a sociedade institui a escola para o seu serviço, sendo instrumento de reprodução.

Segundo ALTHUSSER: *“A Escola substituiu a Igreja no esquema da reprodução através da veiculação de valores, nesse sentido sempre será uma instância a serviço do modelo dominante na sociedade”* (2003).

Enquanto na tendência transformadora pode-se denominar de crítica, sendo uma instância social na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta atingindo os aspectos não só políticos, mas também sociais e econômicos. Os professores da E.R.M.O.C, entendem como atividades lúdicas àquelas que são desenvolvidas através de jogos e brincadeiras, proporcionando prazer aos alunos, só que no início de suas trajetórias eles não conheciam o lúdico, e nem davam tanta importância, acreditavam que brincar era perda de tempo.

A educação era sinônima de coisa séria, sendo confundida como obediência disciplinar, sem prazer (não podia rir e nem brincar), sem discutir, sem refletir, apenas aceitar a ordem estabelecida.

Quando um aluno na sua ludicidade pegava um lápis e o transformava em um avião ou a borracha em um carro de fórmula um, para nos professores era um absurdo, pois não compreendíamos que a criança era um ser lúdico e necessitava de momentos para se divertir, brincar por brincar, sem compromisso com atividades impostas e muitas vezes sem estar contextualizada com a realidade do aluno.

Assim a escola tinha a função de preparar os alunos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os mesmo precisavam aprender a se adaptarem aos valores e as normas vigentes na sociedade.

Nós professores estávamos interessados em preparar as crianças para ter acesso à leitura, à escrita e ao cálculo e assim nos esquecíamos de nossas experiências pessoais com a fantasia, o sonho, e o prazer de brincar. O lúdico passa despercebido nas nossas atividades educacional.

Segundo MALUF (2003):

O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. (p.9).

No entanto nós como profissionais continuávamos inertes em relação a prática corporal e o prazer do lúdico, pois muitas vezes a formação pedagógica precisava ser mais bem embasada, com conhecimentos que vivenciem experiências lúdicas, que atuem como estímulos e desabroche a imaginação, a espontaneidade, a criatividade e praticas corporal. Assim auxiliaríamos nossos alunos a descobrirem suas verdades, seus medos, seus gostos, suas alegrias e suas vontades, vislumbrando novos horizontes do saber de sentir e de ser criança.

Um professor ou professora por mais preparado que esteja em sua prática pedagógica, certamente encontrará dificuldades na sua trajetória, nesse caminhar começará a indagar, questionar e refletir sobre o seu de modo de pensar, sentir e agir na educação. Nesse momento sua trajetória está em crise com vontade de mudar, mas ao mesmo tempo com medo de ousar, pois é bem mais fácil lidar com corpos imóveis, alinhados atrás de suas respectivas carteiras com olhares fixos no quadro negro ou cabeças baixas sobre os cadernos, do que lidar com corpos em movimento que tende subtrair a autoridade do professor.

Sentirmos insegurança para lidar com crianças livres em sala de aula ou na quadra justifica a ausência da Educação Física nas séries iniciais, ou muitas vezes utilizam de medidas disciplinares para enquadrar os corpos das crianças em hábito estereotipados de movimentos. Alguns professores utilizam as aulas de educação física como meio de repressão quando o aluno não realiza as atividades de leitura, escrita e temática ou é indisciplinado, ameaça e às vezes deixarem sem recreio e sem educação física. Utilizando dessa forma a disciplina de educação física como um estímulo/resposta para os alunos obedecerem e fazerem as atividades propostas, ou seja, o professor usa como estratégia para alcançar os seus objetivos em relação à aprendizagem. As aulas de educação físicas funcionam como um troféu a ser dado àqueles que se comportarem bem e aprenderem os conteúdos ministrados “direitinhos”.

E outros profissionais se preocupam com os conteúdos sistematizados, e nas aulas de educação física deixam alunos aleatoriamente fazerem o que

quiserem, ou realizam atividades de exclusão onde os alunos mais ágeis, mais fortes e mais saudáveis participam e os demais ficam sentados olhando ou dispersos em algum lugar. Mas este tipo de ensino que os nossos professores de educação física ou pedagogos utilizam são fruto da própria educação que tiveram.

Tais questões de como deveria trabalhar as disciplinas de um modo geral em todas as fases e como o lúdico revelava-se implícita ou explicitamente no meio escolar, vem configurando desde a minha formação de Magistério em 1970 e agora com a minha futura formação em Psicopedagogia possibilitou-me uma análise sobre a sociabilização das nossas crianças através do lúdico, propiciando um vasto e rico campo de reflexão que ele contém.

Percebemos que a dificuldade de programar uma prática onde a criança estivesse sendo vista como necessitante de pensar as suas experiências e não simplesmente de executá-las a mando de alguém que as pensou, estava relacionando com os meios de formação do professor, que está vinculada a uma abordagem filosófica da educação. Querendo melhorar as condições de aprendizagem, temos que discernir qual a melhor atitude, ou melhor, conduta a ser utilizada com nossos alunos?

Talvez fosse através de resgatar o aspecto lúdico do conhecimento na educação da criança, nesse sentido como complementaridade e contribuindo na aprendizagem. Pois nas atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamento, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras.

No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, esperar sua vez de brincar, a fazer amigos, a compartilhar momentos bons e ruins, ter mais tolerância e respeito e desenvolve a solidariedade. Através dos jogos ou brincadeiras desenvolve o raciocínio de forma prazerosa.

Não tive propósito de analisar as experiências lúdicas dos professores e alunos de um modo geral e como forma de crítica, mas como elementos que contribuíram para construção do conhecimento, e conseqüentemente para uma educação mais integral, mais humana e mais harmônica para as crianças.

Entretanto, é no lúdico que a parceria da imaginação com a linguagem se torna transparente. É na brincadeira que a criança vai aos poucos se libertando das

impressões mais imediatas a que estão presas: a percepção visual, para agir sobre a realidade a partir dos significados corporal-cognitivo e social-afetivo.

Nessa perspectiva da reflexão da cultura popular, a expressão corporal é uma linguagem um conhecimento universal, que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana?

1.3 - ESCOLA E CIDADANIA

Os motivos pelos quais me levaram a escolher o tema escola e cidadania são inúmeros, mas um em especial é a dúvida a essa pergunta; a escola pode resgatar a cidadania? A nossa sociedade em parte é desenvolvida, mas se encontra em estado lastimável de: miséria, desnutrição, desigualdades, dominações, exclusões, guerras e muitas outras calamidades, através dessas problemáticas buscarão encontrar possíveis esclarecimentos e soluções na escola.

Em geral todos desejariam que a escola abordasse todas as novas gerações tornando-as “responsáveis” proibindo a violência, respeitando regras e normas estabelecidas. Levando em consideração que a escola está inserida na sociedade e é fruto dela, tendo como maior meta levar o cidadão a viver em grupo e a respeitar a individualidade de cada um. Nossas sociedades precisam da escola como instrumento fundamental nesse processo ensino aprendizagem.

Ao longo da minha carreira profissional venho observando, casos sobre criança com diversos problemas, em estado lastimável de: miséria, desnutrição, desigualdades, dominações, exclusões, guerras e muitas outras calamidades, crianças com problemas emocionais, como envolver a família para solucionar de uma forma adequada para solucionar essa problemática?

A educação escolar é um fenômeno essencialmente social. Para compreender os determinantes da relação pedagógica, segundo (ALTHUSSER, 2003), é necessário situar esta relação num âmbito maior, que determina um modo de vida das pessoas envolvidas, suas culturas, suas estratégias de resistência e participação na vida social, suas modalidades próprias ou apropriadas de produção e reprodução da vida social e conseqüentemente do saber, pude ver o quanto a escola é fundamental no contexto social; ao conhecer a cultura e formas pelas quais

as famílias envolvidas reproduzem a vida, entendi os motivos pelos quais as crianças observadas demonstravam carências emocionais.

A carência é uma reação interna de que talvez estejamos sós e abandonados; ou ainda a descoberta de que o amor de outra pessoa ainda não nos atingiu. A verdade é que a mente coloca tal coisa como algo que irá perdurar até o fim da vida da pessoa. Desde as descobertas de FREUD, segundo LUCKESI, (1994:116), o ser humano teve que perder sua racionalidade e assumir que jamais terá o controle sobre seus aspectos inconscientes. Mesmo com todas as novas descobertas na ciência, não temos ainda nenhuma chance de poder sobre o nosso destino.

O máximo que conseguimos é observar como o inconsciente se agrega os determinados eventos ou acontecimentos, para dar continuidade à experiência traumática como dizia FREUD (2011): *“Repetir determinados relacionamentos ou situações é tarefa básica do inconsciente.”* O problema é que neste ponto a psicanálise caiu num dilema; pois achava que se concentrar no passado do indivíduo seria a chave para remover o núcleo neurótico.

Portanto, a melhor forma encontrada para solucionar esse problema de carência emocional foi à solidariedade; pois sentimo-nos tocados por esse acontecimento, fazendo com que se desenvolvessem nossos saberes e competências cívicas, não existe praticar a democracia sem praticar a solidariedade.

Buscamos resgatar através da escola depoimentos sobre valores humanos, levando a família envolvida ao encontro da auto-estima. Diante de tudo isso o importante é promover atividades que desenvolva a autonomia e cidadania, humanizando os envolvidos a terem pensamentos positivos, levando-a ao conhecimento que cada cidadão tem direito a diferença; sendo preciso modificar o currículo normal, desenvolvendo a tolerância, a autonomia e solidariedade.

Muitos alunos já passaram pelos mesmos problemas, para eles professores é alguém que não tem vida pessoal longe da escola; mas esse caso me chamou a atenção sobre a importância da família; demonstrando a carência emocional que o aluno se encontrava.

É preciso saber sobre a cultura do aluno, para BRANDÃO, *“a palavra cultura deve ser entendida compreendendo tudo o que existe transformando na natureza*

pele trabalho do homem e que, através de sua consciência, ganha significado” (1987:25).

Essas informações são importantes para distinguir a cultura do saber escolar, tendo como principal meta colocar-se aberta á cultura de seus alunos.

Segundo DURKHEIM (1968:101) faz a seguinte afirmação: *”[...] É a sociedade que devemos interrogar, são necessidades que devemos conhecer, já que é a essas necessidades que devemos satisfazer [...]”.*

Através dessa citação conseguimos fundamentar nossas práticas pedagógicas, buscando conhecer todas as necessidades dos nossos alunos e em seguida, poder ajudá-los a superar suas angustias.

Já MARX (1959: 259), afirma: *”[...] Toda ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas se confundissem [...]”.*

Foi necessário ter a certeza sobre o porquê da atitude do aluno pelo qual demonstrava carência emocional, pois em muitos casos as aparências confundem e nem sempre, são o que realmente parece ser.

É fundamental identificar a problemática, avaliar e fazer seus recursos, seus direitos, seus limites e suas necessidades.

Todos que querem ter certeza de como agir adequadamente a essas problemáticas certamente se aliarão a MORIM (I2000), a propósito dos “sete saberes necessários á educação do futuro”.

.Percebemos que a educação é um processo amplo, contínuo e permanente e tem relações com o processo de socialização.

Devido à reestruturação familiar os problemas de carências emocionais aumentaram, pois é necessária a readaptação de cada criança.

Acreditamos que após ter estudado e analisado esse caso refleti mais sobre os alunos deprimidos, levando-os sempre rumo à auto-estima, possibilitando-os ao crescimento psicológico, social e intelectual.

TÍTULO 2 - OS DIFERENTES SABERES

A hipótese da continuidade, e, portanto da possibilidade do diálogo, existem enormes diferenças entre as várias formas de saber. Há diferentes tipos de saber, segundo MORIN (2000), mas não podemos atribuir cada tipo de saber a um grupo ou classe social, a uma sociedade ou outra, embora admitindo que em cada caso possa predominar um tipo de saber.

Vamos aqui distinguir, apenas teoricamente, segundo MORIN (2000:237-238), diversos tipos de saberes que, no entanto, encontram-se integrados inseparavelmente em nosso universo mental.

2.1 - O SABER PRÁTICO

O que podemos chamar de saber prático, que nasce e se expressa na prática _ isto é, nasce na busca das melhores formas de agir, de fazer, para obter a resposta a necessidades da vida humana, e está a serviço do "como fazer" _ é o tipo de saber que necessariamente todo indivíduo tem, em alguma medida, sem o qual não poderia sobreviver, e que constitui provavelmente a maior parte do saber popular. O saber prático também se acumula historicamente, é partilhado socialmente e é transmitido ou ensinado de maneira informal através da interação social espontânea, mas cada sujeito, no seu viver cotidiano os reformula e cria novos saberes práticos.

Por outro lado, as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, aceleradas nos processos de modernização, como o que hoje ocorre no Brasil, estão constantemente introduzindo em nosso cotidiano novos objetos que já trazem cristalizadas em si mesmas grandes densidade de saber tecnológico e exigem do usuário ou consumidor que também se aproprie de novos saberes e que os use criativamente.

É claro, portanto, que o saber prático não é típico ou exclusivo das pessoas não escolarizadas, nem das classes populares: há um saber prático especializado, também decorrente de acúmulo histórico, inclusive do saber científico, que constitui o saber tecnológico. O saber prático, portanto, não é, em si, um saber "menor", a ser descartado e substituído pelo saber escolar ou pelo saber científico. É um saber a

ser criticado, iluminado, aprofundado e ampliado, não só para as pessoas não escolarizadas como para todos os indivíduos, inclusive os educadores e os cientistas. A busca de compreender os diferentes e muito variados saberes práticos dos alunos de classes populares, para com eles relacionar e construir saberes científicos é, portanto, uma oportunidade e uma necessidade educativa também para os educadores. Isto esclarece melhor um dos aspectos do que propõe Paulo Freire ao falar-nos do educador-educando e do educando-educador.

2.2 - O SABER CIENTÍFICO

O saber prático e o senso comum historicamente precederam o saber científico. O **saber científico** é aquele que se produz através de um método ou métodos reconhecidos pelos meios científicos e acadêmicos e deve ter características de racionalidade, análise e tentativa de controle dos diversos fatores ou variáveis que interferem num dado fenômeno ou área da realidade, buscam a coerência e a sistematização em suas afirmações.

Os conhecimentos produzidos pelo método científico não são sempre "melhores" do que os outros tipos de conhecimento. O método científico não produz certezas absolutas e incontestáveis. Em geral não produz mais do que "certezas provisórias" _ mas que permitem orientar melhor a ação humana _ ou hipóteses mais fortes e novas hipóteses ou novas perguntas para orientar novas pesquisas. Tanto os métodos quanto as descobertas científicas estão sempre sujeitos a crítica, contestação, transformação, evolução e mesmo revoluções.

É na interação com o mundo natural e com as outras pessoas _ buscando satisfazer suas necessidades e desejos _ e consigo mesmos _ pela reflexão _ que os seres humanos conhecem e interrogam-se sobre o que já conhecem para conhecer melhor e agir melhor.

O saber científico, cujos métodos só foram sistematizados há uns poucos séculos _ enquanto a humanidade aprendeu, conheceu e transformou o mundo, enfim, viveu muitos milhares de anos _ nasceu do saber anterior, saber comum, senso, comum, saber popular.

Mas, se isso é verdade enquanto processo histórico, não podemos supor que o mesmo possa dar-se espontaneamente no processo de desenvolvimento de cada indivíduo, sem a intervenção de uma ação educativa que o torne possível, apresentando aos indivíduos de uma dada geração o saber prático e científico e os procedimentos intelectuais desenvolvidos e acumulados historicamente e socialmente.

Se acreditássemos numa passagem espontânea e original do saber popular ao saber científico, a ser efetuada no desenvolvimento individual, eliminaríamos o papel do professor como alguém que deve ensinar, e o tornaríamos apenas facilitador e acelerador de um suposto processo de pura descoberta por parte do educando, ou, no máximo, alguém que deve "ensinar a aprender". Reduziríamos assim os objetivos do educando, na escola, a "aprender a aprender".

2.3 - O SABER METODOLÓGICO

É certo que é preciso "ensinar a aprender" e "aprender a aprender". Como já vimos o conhecimento humano não cessa de se ampliar e de se refazer, o próprio conhecimento científico jamais é definitivo, escola nenhuma poderia pretender ensinar os conteúdos suficientes e definitivos, todo ser humano tem o direito de continuar aprendendo a vida toda. Por isto também, tem de saber aprender, o que é especialmente verdade tanto para os alunos quanto para os professores.

Isto é parte indispensável da educação libertadora, para que o processo de educação seja um processo de crescimento da autonomia dos sujeitos, e é uma importante razão pedagógica para que se busque a construção de conhecimentos a partir do saber que o educando já possui. Mas isto configura apenas um dos tipos de saber a que todo ser humano pode e deve ter acesso para crescer em autonomia, e que poderíamos designar como saber metodológico: saber observar, criticar suas próprias certezas e hipóteses, levantar dúvidas e novas hipóteses, pesquisar, organizar conhecimentos, enfim, saber aprender.

Entretanto, o ensino de conteúdos produzidos pelo método científico e acumulados socialmente _ dos quais é praticamente impossível apropriar-se sem algum tipo de ensino _ é também uma necessidade para o desenvolvimento dessa autonomia e é um direito dos educandos, dos cidadãos, uma exigência de justiça. Não faz sentido esperar que cada um "reinvente a roda". Trata-se de um patrimônio

de bens sociais valiosos, que como todos os de mais bens devem ser distribuídos igualmente por exigência ética de justiça, além de ser do interesse de toda a sociedade na medida em que a generalização dos saberes certamente impulsiona o desenvolvimento da sociedade em todos os sentidos.

2.4 - O SABER EXPLICATIVO

É importante, por outro lado, compreender que o saber popular, tanto quanto o saber erudito, não se resumem ao saber ou aos saberes práticos. Tanto quanto as pessoas escolarizadas, as pessoas dos meios populares não têm apenas a necessidade de "fazer", mas também de "compreender", de dar sentido ao que são, ao que fazem, ao que percebem, enfim, à vida e ao mundo. Isto quer dizer que, ao lado do saber prático, ou melhor, entremeado com ele, há também um saber explicativo partilhado pelas classes populares.

O saber explicativo é também, em parte, produzido a partir da vivência e da prática da vida cotidiana, recebe-se pela interação social e re-elabora-se na experiência pessoal de cada um, segundo sua biografia. As condições de sua produção "espontânea", pela reflexão a partir da percepção e da experiência, porém, especialmente para as pessoas das classes populares _ e mais ainda para analfabetos _ têm um estreito limite no fato de que, sem a ajuda do instrumental científico e de conhecimentos mais amplos, dependemos quase que inteiramente do alcance dos sentidos e da possibilidade de percepção direta dos fenômenos, a "olho nu". Ou seja, não se pode ir muito longe à busca da explicação dos fenômenos que percebemos sem contar com instrumentos técnicos _ por exemplo, o microscópio que permite ver os micro-organismos que são invisíveis a olho nu, mas cuja ação produz fenômenos sensíveis... E dolorosos... _ ou recursos intelectuais _ o "treino" para perceber, comparar, interpretar, abstrair, generalizar, estabelecer relações e informações sobre o que se passa fora do nosso campo de percepção imediata _ para ir além das aparências das coisas e dos fenômenos.

Com certeza um grupo de trabalhadores rurais confinado num pequeno povoado pode, por um esforço de observação e reflexão sobre o que vê produzir algum conhecimento mais complexo e verdadeiro sobre sua situação social e econômica, mas se, para sua reflexão, tiver que contar apenas com os fatos que se encontram dentro de seu horizonte visual (ou auditivo etc...), certamente não poderá

descobrir que grande parte da causa de seus sofrimentos está na ampla estrutura capitalista e desigual da sociedade brasileira, constituída através de uma história tecida por lutas entre interesses contraditórios, e cuja ação penetra em seu roçado, em sua casa, em sua vida de maneira invisível "a olho nu". Tampouco poderá planejar ações eficazes para modificar significativamente sua situação.

Este tipo de limitação não resulta de características mentais permanentes, mas sim da situação existencial em que nos encontramos, da biografia de cada um; embora seja geralmente bem maior no caso dos pobres e analfabetos, existe também nas pessoas altamente escolarizadas. Nem tudo o que pensamos, nem todas as relações que estabelecemos entre fatos, idéias, conceitos, são resultado daquilo que "vimos com estes olhos que a terra há de comer" e nem mesmo de informações fidedignas ou de uma transmissão de conhecimentos que tenhamos passado por um filtro crítico. Nem mesmo o mais avançado cientista no campo da matemática, da física ou da astronomia, por exemplo, certamente conhece e pensa "cientificamente" em todos os aspectos de sua vida e sobre todas as áreas do mundo sensível. A aquisição de conhecimentos e a construção de um pensamento racional, sistematizado e crítico sobre qualquer área de realidade, não se dá senão através de um esforço consciente e voluntário e não parece transferir-se "automaticamente" de uma área de conhecimentos para outra.

Não parece plausível imaginar que possa existir algum indivíduo cujo conteúdo mental seja todo "científico" ou comprovado e nem que alguém possa apropriar-se de todo o conhecimento científico hoje disponível _ uma vida inteira não bastaria para isso. Ainda que imaginemos que seja possível um total domínio dos conhecimentos científicos por algum indivíduo, isto não quer dizer que possa compreender tudo o que percebe e experimenta de modo científico, pois há certamente amplas áreas da realidade que ainda não foram exploradas pela ciência e, as mais das vezes, as descobertas científicas produzem apenas verdades ou certezas provisórias, que a própria ciência tratará de contestar, desmentir e superar. Se assim não fosse, provavelmente já não haveria atividade científica no mundo.

2.5 - IDEOLOGIAS E CONSCIENTIZAÇÃO

É nesses espaços de incerteza, de obscuridade, nessas lacunas que desafiam nossa necessidade humana de tudo compreender, que se inserem as ideologias: as explicações não científicas e não racionais da realidade, mas que são elaboradas e transmitidas _ muitas vezes travestidas de aparência científica e racional _ segundo os interesses contraditórios que movem indivíduos e classes sociais, e para servi-los, condicionando suas ações e procurando condicionar as ações dos outros.

As classes dominantes, numa sociedade desigual, mantêm sua dominação não apenas à cu dos e propõe a educação inclusive como autolibertação, pelos empobrecidos, da ideologia do opressor que foi introjetada neles, assimila da na cultura coletiva e transmitida tradicionalmente, e que tantas vezes se traduz em ditados e provérbios presentes na cultura do povo. Quantas vezes ouvimos dizer que "pobre só vai pra sta da força bruta, mas, sobretudo pela hegemonia. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire aprofunda esta questão com relação aos pobres e oprimi frente quando dá topada", e tantos outros refrões que afirmam que a pobreza de uns e a riqueza de outros são "naturais", ou até mesmo que têm uma origem "sobrenatural", e, portanto não podem ser modificadas?

2.6 - O SABER ÉTICO, O SABER REFLEXIVO

Há ainda a considerar outros tipos de saber, como o saber ético _ o reconhecimento dos valores que orientam nossas escolhas práticas, nossas relações com os outros, e sua fundamentação; o saber reflexivo _ saber que se sabe, o que se sabe e como se sabe, o saber sobre o nosso próprio pensamento e nossas formas de raciocinar, de sentir etc. _ que não podemos supor que estão presentes necessariamente naquele que foi escolarizado e ausente no analfabeto. Sem o desenvolvimento do saber reflexivo não se pode avançar muito no caminho do "aprender a aprender", ser capaz de planejar nossa própria estratégia de construção e ampliação de conhecimentos e gerar um saber metodológico: saber observar, levantar dúvidas e hipóteses, pesquisar, organizar conhecimentos, enfim, saber aprender, estabelecer relações críticas e interativas com o mundo.

Falamos até aqui de vários tipos de saber: prático, científico, metodológico, ideológico, ético, reflexivo. Todas essas formas de saber, que distinguimos apenas

teoricamente, mas que atuam integradamente em nossa consciência, fazem parte tanto do saber popular que cada um recria a partir de sua experiência de vida, como do que podemos chamar de patrimônio social de conhecimento historicamente acumulado e, pelo menos em parte, assimilado por cada sujeito que vive em sociedade. Todos eles devem compor o saber escolar, uma base sistematizada desse patrimônio comum, cuja apropriação por parte de todos os cidadãos é tarefa da escola promover.

Com isso, não se quer dizer que a função da educação seja apenas a de preparar a criança para uma educação fundamental, embora isso seja um fato. O reconhecimento da importância do trabalho educativo junto aos nossos educandos se dá antes de tudo, pelo reconhecimento de seus direitos e pelas possibilidades que se abrem a criança e seus familiares de se desenvolverem em condições que assegurem a cidadania no tempo presente.

FREITAS (1995:23) sintetiza a relação desenvolvimento e aprendizagem afirmando que: *“(...) para que se possa haver desenvolvimento, e necessário que se produza uma série de aprendizagens, as quais, de certo modo, são uma condição previa.”*

TITULO 3 – ALGUNS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

Vários são os possíveis fatores que contribuem para que a criança apresente certas dificuldades no aprendizado, dentre eles destacamos alguns que de forma direta tem sido os maiores vilões nestas dificuldades.

Situações como o abandono, a separação dos pais, a perda de um dos progenitores, um ambiente desfavorável a manifestação afetiva, a depreciação e outros fatores são, segundo SISTO et al (2001:158), variáveis intervenientes no processo da aprendizagem humana.

Partindo do entendimento de crianças que apresentam dificuldades no aprendizado, evidenciou-se a repetição de determinada dinâmica de funcionamento psíquico, no que se refere à estrutura familiar. Geralmente, essas crianças são oriundas de famílias que se relacionam a partir de um padrão simbólico, onde, absolutamente, não é permitido crescer.

Observa-se que essas crianças apresentam um perfil que se presentifica por uma constelação familiar específica, que se configura por um progenitor fálico, identificado com o lugar do saber, bem como a existência de outra figura paternal identificada com o lugar do não-saber, mandato que futuramente vai se construir na estrutura modelatória da problemática encontrada na criança. (SISTO et al, 2001: 158).

Neste sentido, SOUZA (1994:179) afirma que: “[...] o vínculo inicial mãe - bebe se repete automaticamente nas futuras relações da criança com o objeto.”

Realmente, verifica-se que as crianças com problemas de aprendizagem, de modo geral apresentam dificuldades de estabelecer vínculos, bem como de aprender a se relacionar, caracterizando o surgimento de um sintoma no processo de aprendizagem.

Sob outro ângulo, PAIN (1985:161) nos coloca diante de algumas possibilidades para compreendermos as problemáticas relacionadas à construção do conhecimento, quando salienta:

[...] a necessidade de se pensar a aprendizagem, não só como um processo, mas também como uma função, que vai além da aprendizagem escolar e envolve tanto um sujeito que aprende, como outro que ensina.

Nesse sentido, o ponto de partida de ajuda às crianças com problemas de aprendizagem reside numa orientação aos professores para que possam primeiramente aceitar o seu próprio não-saber. Trata-se da possibilidade de se oferecer, enquanto educador, como um espelho, onde o outro, a partir da imagem refletida, pode suportar, de uma forma tranqüila, a dor da falta, assim como ratifica Madalena Freire (1992: 11): *“Educar a falta é a fonte do desejo de aprender.”*

Os professores e os gestores das unidades escolares alimentam, ainda, a ilusão de uma maior participação dos pais na escola, que seria resultado de uma ação formativa da escola em relação à família. Centrados em uma visão escolarizada do problema, eles não põem em dúvida o lugar construído para e pela escola, em relação às demais instituições sociais, dentre elas a família.

A nossa escola ativa será aquela, cujo professor conheça cada um de seus alunos; a família do menino; o ambiente familiar; a casa de residência; suas condições higiênicas; grau de inteligência do aluno; qual o seu caráter; se é sadio e asseado; se tem boa alimentação; a que horas se deita e se levanta; se dorme em quarto arejado; se fuma ou se tem outro vício; se é feliz ou infeliz (...). (CUNHA, 1996:318). Em outras palavras, “os professores hão de tornarem-se profissionais do ensino, verdadeiros advogados da causa dos alunos. (CUNHA, 1996:345.).

Com base nestes pressupostos levantamos este instrumento de investigação que nos dará como “ponta – pé” inicial alguns pontos que favorecerão nosso leigo entendimento no que tange o tema “As dificuldades de aprendizagem”.

3.1 - OBJETIVOS DO INSTRUMENTO INVESTIGATIVO

- ✓ Questionar junto às famílias investigadas dados que favoreçam a investigação com relação ao educando;
- ✓ Observar a relação família-aluno-escola;
- ✓ Investigar o desenvolvimento do aluno na escola;
- ✓ Verificar seu desempenho nas atividades propostas;
- ✓ Descobrir junto a família seus costumes, aptidões e dificuldades na relação aluno-família- escola;
- ✓ Questionar a contribuição da família na relação escolar do educando;
- ✓ Investigar possíveis problemas durante e depois da getação da mãe com relação a criança trabalhada.

- ✓ Promover a melhoria da prática pedagógica e do processo ensino-aprendizagem na escola, aplicando os recursos humanos necessários para uma melhor qualidade e desenvolvimento dos conhecimentos do educando;
- ✓ Proporcionar e envolver os profissionais em atividades que favoreçam a auto-estima e a motivação, refletindo melhorias pedagógicas;
- ✓ Considerar o aprender como uma atividade cognitiva entendida, unicamente como um desenvolvimento intelectual;
- ✓ Totalizar na situação de aprendizagem, experiências da escola com o conhecimento informal trazidos pelos alunos;
- ✓ Estimular a prática da leitura e da escrita com os professores, pais e alunos;

3.2 – COMO TRABALHAR O DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO?

Para entendermos melhor as dificuldades de aprendizagens e as soluções que a Psicopedagogia nos fornece, trataremos a seguir de um roteiro norteador a qual nos dará base para investigarmos as famílias e chegarmos a uma devida conclusão com perguntas objetivas e diretas. Por exemplo:

- ✓ Como foi o ambiente familiar durante a sua gestação?
- ✓ Ouve alguma controvérsia que afetasse o desempenho da sua gestação?
- ✓ Você dialogava e passava segurança ao seu filho (a) durante a sua gestação?
- ✓ Você é casada ou trata-se de uma produção independente?
- ✓ Qual foi a reação da sua família e/ou esposo ao saber da sua gestação?
- ✓ Enfrentou algum tipo de doença e/ou problema gestacional?
- ✓ Como foi o nascimento desta criança?
- ✓ Qual foi o tipo de parte que enfrentou?
- ✓ Você classifica a sua gestação normal ou diferente das outras que você sempre acompanhou?
- ✓ Como foram os primeiros anos desta criança? Seguiu os padrões normais ou houve alguma situação que podemos considerá-la de anormal?
- ✓ Esta criança enfrentou algum tipo de doença típica da infância?
- ✓ Estas doenças causaram danos e/ou seqüelas?
- ✓ Como foram os primeiros anos de sua escolaridade?

Dentre as situações externas mais arroladas, podemos citar as causas de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes, acarretando a necessidade do trabalho infantil, e as causas de ordem sócio-institucional, que vão desde as condições da estrutura física da escola quanto às questões administrativas, salariais, pedagógicas passando também pela formação do professor. Dentre os fatores de ordem interna ao indivíduo, destacam-se os relacionados ao desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento.

O fracasso escolar pode ocorrer devido a situações e/ou condições externas ao indivíduo e que indiretamente o afetam e/ou por condições internas ao mesmo. Se analisarmos as tentativas de explicação para o fracasso escolar, vemos existir um problema básico que diz respeito ao fracasso da criança nas experiências de aprendizagem, seja ele motivado por fatores de ordem extrínseca ou intrínseca. No entanto (O, temos visto avolumarem-se, nos últimos anos, na literatura nacional e internacional, obras e pesquisas dedicadas ao estudo e à compreensão do fracasso escolar sob a ótica das dificuldades de aprendizagem. (SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R.P. OLIVEIRA, Z.R. & MARTINELLI, S. C. (Orgs.), 2001, p. 207-208).

Nas fases iniciais de escolarização, as possibilidades de aprendizagem ou dificuldades por parte dos alunos giram em torno de dois grandes eixos, sob os quais está pautado o conhecimento: o matemático e o lingüístico e é sobre o segundo ponto que nos ateremos neste estudo. A sociedade atual experimenta mudanças rápidas e complexas devido ao fluxo de informações variadas e numerosas. Somos estimulados continuamente, através de sons e imagens, a perceber um mundo plural, colorido, virtual, interligado. Não podemos mais ignorar.

"[...] a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem." (LIBÂNEO, 2002: 36).

Diante do exposto, é emergente transformar a relação que estabelecemos com a maneira de aprender. Não basta mais ter informações a respeito de um determinado assunto, resolver os problemas de qualquer forma, ou utilizando um determinado procedimento. Com a complexidade que o mundo moderno apresenta, o sujeito contemporâneo necessita buscar as informações, saber selecioná-las, analisar as possibilidades que elas oferecem para solucionar uma situação problematizadora e adotar uma postura criativa, com maturidade emocional para posicionar-se frente a qualquer escolha que venha a fazer. Para saber optar com coerência diante das solicitações cotidianas, é necessário estar constantemente estudando e conseqüentemente aprendendo: os ambientes, as pessoas, as

relações, os diversos saberes (para habilitarem-se a fazer leitura de cenários e redimensionarem suas ações na perspectiva de interferir de forma significativa no real).

Entretanto, diante da necessidade de aprender, há a dificuldade de aprender, que vêm associadas a sentimentos fortes de incapacidade, sensações de angústia e baixa auto-estima. Não descartamos a vontade de não aprender também. Desejo inconsciente, mas que traz consigo sentimentos de medo e vergonha de crescer, de desenvolver-se, de amadurecer, de enfrentar um mundo tão dinâmico e exigente. Com o avanço das novas e modernas tecnologias já existem programas de linguagem integrais bastante populares atualmente. Os currículos de linguagem integral salientam o reconhecimento das palavras inteiras e o seu significado textual; existe pouca ou quase nenhuma instrução fonética; presume-se que os alunos associam letras e sons “naturalmente” à medida que avançam em sua educação. Defensores deste sistema dizem que ele promove a apreciação pela linguagem e pela literatura (os alunos são introduzidos à boa literatura em uma idade precoce), o que se torna menos entediante do que outros métodos de ensino de leitura. (SMITH e STRIK, 2001:165).

Crianças e jovens com dificuldade de aprendizagem potencializam a sua preocupação, principalmente por entenderem a importância da aprendizagem em relação aos rumos que a sociedade está tomando.

Na busca de uma explicação do não aprender, deparamo-nos com professores e técnicos em educação que creditam a dificuldade de aprender como decorrente da desatenção, da inquietação, da desmotivação gerada pelos meios de comunicação, que tomam boa parte do tempo de crianças e jovens em “atividades mais sedutoras”. Separam, pois, a vida dos seus alunos da vida escolar.

Ação que o estudante não realiza. Ele traz consigo uma bagagem de informação que precisa ser organizada, explicada, compreendida e transformada em conhecimento dentro da sala de aula, no ambiente escolar. Poderemos supor que atitudes de desatenção, de inquietação, de desmotivação ocorrem porque o que se fala na escola, através do professor, não é articulado com o que ele, aluno, conhece. É apenas um dado a mais para armazenar. Então, acontece a resistência ao aprender algo que não tem significado.

Os pais, inúmeras vezes afrontados pelo não aprender de seus filhos e/ou por problemas outros, buscam alternativas variadas e optam por contratar serviços psicológicos, de reeducadores, de professores particulares, após terem seguido o caminho dos médicos, na tentativa de identificar a causa do fracasso escolar. No entanto, o que constatamos em escolas ao conversarmos com pais que possuem filhos que apresentam resultados negativos de aprendizagem, é que há um desconhecimento deste pai em relação ao filho. Estes adultos não percebem como seus pequenos aprendem como procedem no momento de estudo, como se organizam pessoalmente, quais os seus anseios, medos, angústias. A maioria não dialoga com seus filhos, apenas questiona a razão do baixo resultado. E a resposta sempre é "Por que não gosto de estudar!", resposta que não explica a pergunta, principalmente porque é dada por quem talvez não compreenda verdadeiramente a razão do fracasso escolar. (GRAMINHA,1994:.25-49).

Ao analisar, segundo GRAMINHA (1994:.27), os fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais, pedagógicos percebidos dentro das articulações sociais, num enfoque multidimensional poderão, então, conceber a real causa do não aprender.

Mas não se deve confundir dificuldade de aprendizagem com falta de vontade de realizar as tarefas. GRAMINHA (1994:74) afirma que problemas de aprendizagem podem ser causados por uma simples preferência por determinadas disciplinas ou assuntos. "*Nestes casos um professor particular pode, muitas vezes, resolver o problema*", diz ele.

Se os pais acreditam que seu filho apresenta dificuldades de aprendizagem, devem procurar um profissional para receber as orientações. Acreditar que a dificuldade de aprendizagem é responsabilidade exclusiva do aluno, ou da família, ou somente da escola é, segundo GRAMINHA, (1994:.38), no mínimo, uma atitude ingênua perante a grandiosidade que é a complexidade do aprender. Procurar e achar um corpo que assuma a culpa do fracasso escolar dá-nos a sensação de que está tudo resolvido. A atitude do não aprender traz em si o subtexto da denúncia de que algo deverá ser feito. E este feito não poderá jamais ser a duas mãos.

Nesta perspectiva, a Psicopedagogia contribui significativamente com todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem, pois exerce seu trabalho de forma multidisciplinar, numa visão sistêmica. Por isso, a proposta exposta neste

artigo reforça o pensamento de que devemos exercer uma prática docente em parceria, em equipe, onde todos deverão voltar seu “olhar” e sua “escuta” para o sujeito da aprendizagem. Não há como refletirmos sobre nosso trabalho e buscarmos continuamente agregar valores a nossa formação, resignificarmos os conteúdos e adotarmos novas posturas avaliativas, se não conhecermos o ser que estamos educando e a grande responsabilidade que é a de participarmos da sua formação.

Ao realizarmos nossa atuação docente elaborando vínculos afetivos com este ser que aprende, mesmo que não deseje aprender naquele momento, por alguma circunstância, certamente estaremos fazendo a parte que nos cabe: prepará-lo para operar autonomamente seu futuro usando sua cabeça para pensar em alternativas viáveis para os problemas da sua sociedade, seu coração para sentir as exigências e apelos sociais e suas mãos para agir em prol do bem comum. Afinal, é para isso que serve a educação.

“A experiência escolar pode contribuir para diferentes trajetórias de desenvolvimento, tendo impacto sobre as experiências futuras do indivíduo” (MARTURANO, 1997: 132).

A época de ingresso na escolaridade formal coincide com a fase de desenvolvimento psicossocial, proposta que enfatiza o período entre os seis e doze anos como sendo a fase em que ocorre a crise evolutiva decorrente do desafio da produtividade *versus* inferioridade, onde a criança quer e precisa ser reconhecida pela sua capacidade de realizar tarefas valorizadas no seu meio ambiente.

“O sucesso escolar, nesta fase, contribui para a resolução satisfatória desta crise, visto que garante à criança um desempenho valorizado pela sociedade” (LINDAHL, 1988: 492, 509).

Por outro lado, o insucesso acadêmico pode acarretar um senso de não cumprimento da sua tarefa psicossocial de desenvolvimento.

Os atrasos e problemas de aprendizagem foram durante muito tempo considerado como uma deficiência em determinada habilidade. No entanto, as teorias da deficiência apresentaram grandes dificuldades para estabelecer uma relação direta entre a dimensão psicológica atingida e o rendimento acadêmico. (BORUCHOVITCH, 1994:139).

Neste sentido, mais recentemente, tende-se a considerar a interação de uma série de fatores, cuja confluência específica determina o nível de rendimento da criança frente à situação de aprendizagem.

Ao se fazer referência às dificuldades de aprendizagem não se pode perder de vista a presença de distorções inerentes ao próprio sistema educacional e às influências ambientais que funcionam como contexto para as manifestações comportamentais e as peculiaridades do indivíduo que pode apresentar, no sistema escolar, o sintoma de não aprender. (LINHARES, 1998:17, 30 e 36; MARTURANO, LINHARES & PARREIRA, 1993: 26, 161)

Estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem vêm reforçando a importância das influências das variáveis internas como as escolhas, crenças, expectativas e afetos, que funcionam como mediadores da relação entre estímulo e resposta” (CHAPMAN, CULLEN, BOERSMA & MAGUIRE, 1981:03, 181,192).

Dentre estas variáveis, destaca-se neste estudo a auto-eficácia.

“Define-se como auto-eficácia a crença do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas. Envolve o julgamento sobre suas capacidades para mobilizar recursos cognitivos e ações de controle sobre eventos e demandas do meio” (BANDURA, 1989:44, 1175,1184).

Ainda, CUBERO e MORENO (1995:250, 260), acreditam que contribuem indiretamente para a manutenção de um auto-conceito acadêmico negativo por parte dos alunos, o próprio auto-conceito do professor. O professor, quando nutre um sentimento de eficácia, de segurança em suas realizações profissionais tende a ser pouco ansioso e a instigar em seus alunos o desenvolvimento de percepções positivas a respeito de si e dos colegas, motiva-os a aprender a lidar com os erros de uma forma construtiva, favorecendo o desenvolvimento de um auto-conceito positivo. Da mesma forma podemos postular ainda que a falta de qualificação dos professores tenha contribuído para a configuração do problema uma vez que muitos não detêm as informações necessárias para detectar uma possível dificuldade de aprendizagem e, muito menos formas para lidar com elas. Outros, ainda, estão desmotivados pela profissão devido aos baixos salários e por questões institucionais, e não se preocupam com os alunos que apresentam "problemas". E aí se pergunta: Como fica o auto-conceito das crianças "esquecidas" numa etapa que socialmente é tão importante?

Por fim,

[...] é válido salientar que crianças com um auto-conceito positivo tendem a acreditar mais em suas potencialidades, são mais confiantes em si mesmas, mais perseverantes em atividades, não temem o erro, pois o vêem como parte do aprendizado, se relaciona melhor com outras pessoas e tendem a

evitar situações que colocam sua integridade física e psíquica em risco. (SIMÕES, 1997: 195).

Com vistas a desenvolver ações que propiciem a superação dos problemas de aprendizagem, o educador deve contribuir para a que criança integre o seu passado, vivenciando o seu presente e projetado o seu futuro. Do outro lado, o educador deve ajudar a família a desmitificar os problemas dos seus filhos, reintegrando a imagem que se tem deles.

Resumindo, a relação professor-aluno se constitui numa possibilidade para que a criança se recoloca e, a partir do outro, ressignifique suas posições e dificuldades. Nesse sentido, o professor deve se preocupar com o desenvolvimento integral da criança, propiciando a aproximação escola-família, vinculando sempre o aluno ao prazer de aprender, permitindo, assim, um mecanismo de identificação desta com o processo de aprendizagem. (SISTO, 2001: 163).

TÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE JUINA

A Educação no Município de Juína tem se esforçado para chegar ao padrão que atualmente classificamos de bom. Embasadas em um questionário norteador de acordo com o perfil do PDE, em se tratando das escolas adequadas e inadequadas que temos, concluímos que mais de 75 % das nossas escolas estão ainda inadequadas. Por quê? Será que somos capazes de apontar um culpado ou somos todos responsáveis pelos problemas e dificuldades que a nossa educação enfrenta?

O conceito de escolas estruturas vem sendo muito discutido, acabando por tornar um desafio, um ideal, em que todas as pessoas possam participar de experiências educativas em igualdade de oportunidades, de acesso e de recursos, no entanto é preciso fazer desse ideal uma realidade a cada dia, por isso, precisa-se refletir acerca da qualidade nas instituições educativas dentro do processo dos recursos financeiros, pois o que corriqueiramente constata-se é a não aplicação desse conceito pelo sistema educacional ao qual o educando tem acesso, terminando com isto por gerar uma educação de má qualidade e a não formação de bons cidadãos conforme se espera de uma instituição educacional.

Para alguns educadores são necessários alguns fatores para colocar a educação como prioridade: *“ter consciência da importância da educação; investir mais recursos em escolas e professores; valorizar o trabalho dos professores; estabelecer políticas de longo prazo.”* (MARTURANO (1997:145).

Para fazer o minucioso diagnóstico da rede escolar, os secretários municipais de EDUCAÇÃO devem formar uma comissão de professores, diretores de colégios, técnico-administrativos e representantes de pais de alunos para preencher um relatório com 52 indicadores de qualidade. No levantamento, eles avaliam quatro dimensões do sistema público de ensino: a formação de professores e de profissionais de apoio escolar; a infra-estrutura e os recursos pedagógicos; as práticas pedagógicas, as avaliações e a gestão educacional.

As informações, reunidas no Plano de Ações Articuladas (PAR), serão usadas pelo MEC para propor soluções, estratégias e programas de melhoria do ensino. Antes do lançamento do PDE, estados e municípios enviavam dezenas de propostas e pedidos para pleitear recursos federais na área de educação. Muitas

vezes, essas demandas não eram bem organizadas e o MEC tinha dificuldade em projetar algo mais global para a melhoria da qualidade.

Por isso, criou-se o instrumento padronizado de diagnóstico. A partir do Plano de Ações Articuladas (PAR), o Ministério tem condições de ofertar soluções para as cidades, seja com recursos financeiros, seja com assistência técnica. *“O PAR depende da adesão dos municípios e o prejuízo para quem não faz o plano é o atraso na possibilidade de receber apoio e verbas do Ministério”*, explica o diretor de articulação e apoio aos sistemas de ensino da Secretaria de Educação Básica do MEC, Romeu Caputo. (MARTURANO (1997:146).

Agora o que dizer de um Município que à vinte e um meses atrás recebeu um grupo de escolas totalmente defasadas e que mesmo com os recursos parcos destinados a educação, tem conseguido, mesmo que as duras penas reestruturar escolas públicas, centros de Educação Infantil, Casa da Cultura (com mobiliário todo novo), Quadras Poliesportivas, carros novos, ônibus escolares novos, construir novos centros de Educação Infantil,. É óbvio que os PDEs tanto Municipal quanto Federal que não chegaram a R\$ 150.000,00 no último mês de Agosto, ajudaram em parte, no entanto é o bastante? E o FUNDEB? Serão apenas os 25% destinados à Educação o bastante? Tem sido o suficiente? Acreditem, só a rede municipal de ensino disponibiliza mensalmente do montante de R\$ 539.160,87 para cobrir a folha de pagamento dos servidores públicos da educação que totalizam 523 profissionais para o número de 1933 alunos matriculados em 2010 tanto na zona rural quanto urbana.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação o custo por aluno para o ano de 2010 é de R\$ 1.415,97, o que matematicamente é uma grande disparidade, pois de acordo com o recebido é pouco para o que é necessário ser feito e empregado (SMEC).

Conclui-se, portanto ser impossível termos escolas totalmente adequadas conforme se espera quando recebemos quase nada diante de tantas necessidades e prioridades que enfrentamos e conhecemos dentro do nosso Município com relação a educação, porém mesmo assim ainda conseguimos algumas vitórias excelentes para o avanço na educação como: a recomposição salarial, a implantação da jornada de trabalho para trinta horas, a implantação de trinta e três por cento de horas atividades, articuladores de ciclo (conforme o numero de alunos),

os repasses automáticos do PDE Municipal/ Federal as escola e centros de educação infantil, o que com toda inadequação da estrutura dos espaços físicos das nossas escolas, tem nos dado motivações (mesmo que ainda pouco) para continuarmos acreditando e tendo esperanças que AMANHÃ PODE SER BEM MELHOR!

4.1 – COMO ANDA AS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE JUINA ?

Percepção dos acadêmicos do curso de especialização em Psicopedagogia
Disciplina de Estrutura e funcionamento das organizações escolares

Dependências	Quantidade	Condições de utilização		Total	Resultado Adequado %	Resultado Inadequado %	Não possui %
		Adequada	Inadequada				
Diretoria	16	8	8	18	44,4	44,4	11,1
Secretaria	17	7	9	18	38,9	50,0	11,1
Sala de professores	17	8	8	18	44,4	44,4	11,1
Sala de coordenação pedagógica	9	2	7	18	11,1	38,9	50,0
Sala de orientação educacional	2	0	2	18	0,0	11,1	88,9
Sala de leitura ou biblioteca	10	9	1	18	50,0	5,6	44,4
Sala de TV e vídeo	6	5	1	18	27,8	5,6	66,7
Sala de informática	13	11	2	18	61,1	11,1	27,8
Sala de multimídias	3	2	1	18	11,1	5,6	83,3
Sala de ciências / laboratório	0	0	0	18	0,0	0,0	100,0
Auditório	3	2	1	18	11,1	5,6	83,3
Sala de aula	18	9	9	18	50,0	50,0	0,0
Almoxarifado	12	3	9	18	16,7	50,0	33,3
Depósito material limpeza	10	5	5	18	27,8	27,8	44,4
Dispensa	13	6	7	18	33,3	38,9	27,8
Refeitório	17	10	7	18	55,6	38,9	5,6
Recreio coberto	11	9	2	18	50,0	11,1	38,9
Quadra de esportes descoberta	6	1	5	18	5,6	27,8	66,7
Quadra de esportes coberta	9	8	1	18	44,4	5,6	50,0
Circulações internas	13	10	3	18	55,6	16,7	27,8
Cozinha	18	12	6	18	66,7	33,3	0,0
Área de serviço	8	3	5	18	16,7	27,8	55,6
Sanitário dos funcionários	14	9	5	18	50,0	27,8	22,2
Sanitário dos alunos	18	16	2	18	88,9	11,1	0,0
Vestibário dos alunos	2	0	2	18	0,0	11,1	88,9
Sanitário dos portadores necessidades especiais	11	7	4	18	38,9	22,2	38,9
Total	276	162	112	18	900,0	622,2	-1422,2

Pesquisa feita entre dezoito alunos do curso de Pós – Graduação na especialização de Psicopedagogia da AJES entre os dias 13 e 14 de Novembro de

2010, na disciplina de Estrutura e Funcionamento das Organizações Escolares ministrado pelo Prof^o. Dr^o Djalma Gonçalves Ramires.

Frente a todos estes problemas, muitas vezes não podemos exigir muito das nossas crianças, pois, o próprio sistema não tem contribuído tanto para que se haja uma educação por excelência.

4.2 – COMPARATIVO DA EDUCAÇÃO COM O FILME AVATAR

Ao assistirmos o Filme: AVATAR, a primeira instância, analisei como sendo a forma de um educador , sem bagagem alguma, ser inserido em uma sala de aula sem experiência e achar que é o retentor da verdade e do saber e impor situações e aprendizados nada coniventes a realidade a qual aquela criança está inserida. Na maioria das escolas que tal fato acontece, esse prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de informações que são veiculados aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento muitas vezes burocrático e destituído de significação. Infelizmente dentro do processo educacional atualmente é o que mais vemos, os denominados profissionais despreparados e não vocacionados para exercer o sacerdócio que é a Educação. Ao ser tele transportado para dentro do grupo de alienígenas como sendo um deles, foi notário o seu deslumbramento em tentar curiosamente descobrir tudo que estava a sua volta, a fauna e a flora em si o que segunda a educadora Eugenia Maria [...]

O desafio da vida passa a se produzir mais ou contribuir com novas descobertas ou com o uso eficiente de recursos cada vez mais avançados e disponíveis, as instituições educacionais deveriam procurar desenvolver nas crianças o que está no intimo de cada uma. (MARIA, 2010: 82-83).

Acredito que cada criança traga para a sala de aula uma bagagem mesmo que informal e que temos que aprender a respeitar e procurar compreender cada uma delas,

“[...] partindo da observação desse acervo é que devemos partir para realizar a Nova Educação; pois educar não é só decorar conteúdos.” (MARIA, 2010: 92).

Ao ser capturado e levado aos líderes do grupo, ficando determinado que a atriz coadjuvante (a filha do chefe) seria a sua orientadora em todas as formas de

aprendizados e que o resultado seria a sua total reversão, ou seja, passaria (por amor) a ser um deles futuramente.

[...] Dá para perceber como tudo isto esta acontecendo hoje, e que nos educadores não queremos entender. Estamos hoje assistindo a substituição radical dos velhos conceitos e valores que vão aos poucos desaparecendo rapidamente para dar lugar a uma nova forma de pensamento e valorização da vida e da educação dos indivíduos [...]. (MARIA, 2010: 114).

Dentro da duplicidade vivida pelo protagonista ele tinha que seguir regras e estratégias impostas pelos seus superiores, os militares como na educação,

[...] Nossa tendência é ditar regras da forma que nós achamos correta e não do ponto de vista de quem está do outro lado. Agimos com nossos educandos com truculência em nome da educação. (MARIA, 2010:117).

Sabemos que tudo é ao contrário, pois segundo Allan Kardec que era um excelente educador e discípulo de Pestalozzi

[...] A criança salta diante de nós e ainda negais que ela possa caminhar sozinha! Será chicoteando-as com as nadadeiras destinadas a sustentá-las que provareis a autoridade dos vossos argumentos? Não, e bem o sentis. Mas é tão agradável a quem se diz infalível crer que os outros ainda depositam fé nessa infabilidade em que nem vos mesmos acreditais [...]. (MARIA, 2010:118).

Fala-se muito atualmente em transformações, mas para que isto aconteça necessitamos nos transformar para poder produzir alguma coisa nova e que só conseguiremos fazer isso se abandonarmos nossos velhos conceitos. Conceitos já arraigados para entrar num novo mundo, conhecendo coisas novas. Só que aceitar essa transformação é um processo difícil, pois implica a mudança por meio do aprendizado do pensamento, da busca por algo diferente.

A idéia de que somos e o que sabemos torna este aprendizado na busca de outro, ou seja, é o amor que nos transforma pela vontade de mudar, de passar para o outro lado de ver as coisas sem impor nada, mas buscando entender nossos educandos. Com isto fica clara a trilogia que se forma; com o amor, o conhecimento e a transformação. MARIA, (2010: 137). Com a destruição e a luta de todo o Planeta Pandora ao resistirem o ataque humano, tivemos uma visão bem realista e concreta, vimos que as descobertas mais recentes e as novas tecnologias tão avançadas, não são nada se não estiverem integradas a verdadeira transformação que se utiliza nas técnicas para avançar,

“[...] pois perde todo o significado se não for para nos tornarmos melhores na verdadeiro sentido da existência e não apenas no domínio dos recursos.”
(MARIA, 2010: 138).

E como toda luta tem que se gradativamente tomar uma posição e/ou um partido nosso protagonista optou por ficar entre os alienígenas, vivendo como um deles e sendo rotulado por seus superiores de traidor. Fica o questionamento, teria sido realmente ele um traidor?, ou simplesmente feito a sua opção em buscar melhoria para si e para os que de ti dependiam.

Segundo Pestalozzi, apud MARIA (2010:148)

[...] É fundamental incentivar as diversas habilidades que passamos a conhecer com as múltiplas inteligências. Elas são pouco trabalhadas até hoje por que insistimos em enquadrar, e não em despertar potencialidades. As escolas de hoje só entendem o aprendizado como forma de preparar o indivíduo para competir, mandar e ganhar dinheiro, para continuar mandando.

“O conhecimento não tem nenhum valor se não for para cumular poderes.”

KARDEC (1993:148) que foi discípulo de Pestalozzi e também educador defendia alguns princípios pedagógicos parecidos com o de seu mestre. Ele acreditava na necessidade de incentivar a curiosidade dos alunos para que eles pudessem desenvolver a inteligência e definir regras de comportamentos a partir de referências do próprio meio em que viviam, para em seguida, pesquisar em busca de novos conhecimentos. Hoje sabemos das novas necessidades, mas ainda não aprendemos a trabalhar com elas por não ter nos preocupado em entender as lições deixadas pelas metodologias aplicadas por educadores integrais.

Atualmente, segundo MARIA (2010: 12):

[...] a educação tem sido visto como uma colcha de retalhos dada à confusão para quem tem que ensinar e para quem tem que aprender e para acabar com todas estas frustrações é preciso reestruturá-la trazendo conteúdos interessantes, professores preparados, processos pedagógicos contínuos e atualizados e, principalmente amor para que o desenvolvimento com o trabalho seja prazeroso, produtivo e gratificante.

É complicado, segundo MARIA (2010: 12,13),

[...] ensinar sem impor regras e disciplinas fixas, no entanto a grande evolução na educação está em agir com elas, aprender juntos, incentivando no educando as suas habilidades e quando necessário, retomar caminhos reconhecendo nossos erros, corrigindo detalhes, mostrando sempre que ninguém é perfeito, mas que juntos poderemos fazer coisas muito interessantes para as nossas vidas.

Mais do que nunca e cada vez mais as grandes mudanças para um mundo melhor dependerão da nossa transformação pessoal. Não existe outro caminho. Prevista há mais de um século, MARIA (2010:174):

[...] a revolução das novas gerações já desembarcou em nosso meio e nós sequer a percebemos. Continuamos insistindo nos velhos métodos,

apagando incêndios com gasolina, destruindo lares, escolas e principalmente a cabeça das nossas crianças.

Segundo MARIA (2010: 174-175).

A teimosia e a ignorância provocam o caos. Agora é preciso construir um novo mundo como no filme. Quanto tempo ainda resistiremos em aceitar as diferenças existentes entre nós e os nossos educandos,? Ou será que teremos que passar por uma destruição total para tomarmos a iniciativa necessária para o desenvolvimento de uma nova roupagem na Educação?

TITULO 5 – COMO TRABALHAR O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO?

Definimos, o diagnóstico psicopedagógico, segundo CIASCA & ROSSINI (2000: 11),

[...] como um processo na qual é analisada a situação do aluno com dificuldades dentro do contexto da escola, com a finalidade de proporcionar aos professores orientações e instrumentos que permitam modificar o conflito manifestado.

5.1 – ASPECTOS DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO:

São segundo CIASCA & ROSSINI (2000: 13):

- 1–Idéia do processo, oposta a intervenção pontual;
- 2–Análise das dificuldades do aluno no ambiente escolar;
- 3–Avaliação diagnóstica da escola;
- 4–Comunidade social do indivíduo.

A família e a comunidade social do indivíduo, segundo CIASCA & ROSSINI (2000:13), ocupam o primeiro lugar, pois é considerada fundamental e indispensável para modificar as atitudes de alguns alunos e de forma mais distante esta a comunidade social do indivíduo.

São, segundo CIASCA & ROSSINI (2000: 14):

[...] os sujeitos e sistemas envolvidos no diagnóstico psicopedagógico: a Escola, o professor; o aluno, a família e o psicopedagogo. Como instituição social a Escola é considerada como um sistema aberto que compartilha funções e que se inter-relaciona com outros sistemas que integram o contexto social acatando a homogeneidade/diversidade, pois a homogeneidade coincide pouco, ao menos aparentemente, com os objetivos globais mínimos do sistema educativo; pois introduzem um sistema igualitário aos alunos, pontos a serem repensados para a superação destas tendências e para que a escola se torne realmente aberta à diversidade.

Devemos considerar quando trabalhamos com um caso concreto, segundo CIASCA & ROSSINI (2000: 14), enfoques diferenciados de acordo com a escola considerando o momento de evolução que a escola se encontra, qual o grau de maturidade que atingiu e como entende o processo educativo dentro de um contexto realista.

O professor, segundo CIASCA & ROSSINI (2000: 15) se insere em uma comunidade determinada com as suas características socioculturais e econômicas

particulares. São aspectos, importantes a considerar sobre o professor, o sistema de acesso à função docente das escolas públicas não auxilia na coesão e na formulação de sistemas com objetivos comuns e as dificuldades na transformação da escola num grupo com histórias e objetivos comuns.

Os tipos de demandas, segundo CIASCA & ROSSINI (2000: 15) que o professor realiza para o psicopedagogo:

- O professor tem a responsabilidade de estimular o desenvolvimento de todos os seus alunos pela aprendizagem de uma série de diversos conteúdos, valores e hábitos;
- O professor recebe pressões no sentido de modificar atitudes assimiladas tradicionalmente pela sociedade;
- O professor também sente que a sua tarefa é pouco valorizada e pouco importante.

Não podemos perder de vista, segundo CIASCA & ROSSINI (2000: 15), a globalidade da pessoa quando analisamos o aluno nos referimos não só ao aluno como a escola, considerando e referendo-se a uma pessoa que desempenha um dos diferentes papéis que ocorrem durante a vida (filho, netos, amigo, etc.), tentando vê-los somente como alunos e esquecendo os outros sistemas em que esta imersa (família, grupo-aula, escola etc.)

Quando se trabalha com um aluno com dificuldades de aprendizagem, segundo CIASCA & ROSSINI (2000: 16) tentamos identificar as suas necessidades educativas, sociais e familiares, principalmente definir as suas necessidades educativas, para dar uma resposta as solicitações do professor procuraram em muitos casos a ajuda em outras fontes como, por exemplo: o campo de alimentação ou o da proteção e a identificação das atitudes que o aluno precisa, para conseguir iniciar um processo.

Para que isso ocorra necessita-se de uma pequena modificação da criança, por exemplo: começar a integrar os elementos de aprendizagens, terem um amigo, a sua mãe ir buscá-lo na escola, assistir a uma atividade recreativa todas as tardes, etc...

Pois, só assim conseguiremos definir o caráter dinâmico e pouco determinista do entendimento da pessoa sobre a qual tentamos atuar. Para que

conseguirmos momentos de mudanças e para que não provoquem resistências e tensões que às vezes, manifestam-se em um dos membros por meio de um sintoma, segundo CIASCA & ROSSINI (2000: 16), é que as vezes devido a fatores externos ou internos, ocorrem desvios de normas e a família pode opor resistências às mudanças por medo de romper o seu equilíbrio (homeostase) e que as vezes estas resistências se manifestam por meio de sintomas que tem a função de deter momentaneamente, a evolução de perpetuaras normas transacionais existentes.

Às vezes a família, segundo CIASCA & ROSSINI (2000: 16), adota frente à escola atitudes determinadas pelas suas experiências e crenças prévias (contexto família), pelo movimento evolutivo em que se encontra, pelo seu funcionamento e estrutura. Por outro lado: existem famílias que não tiveram experiências prévias com a escola e que, quando o seu filho inicia a escolaridade, depositam o papel da educação na escola, tomando uma atitude de total submissão e dependência assumindo uma ignorância total sobre os assuntos relacionados com a educação.

A necessidade de se fazer um trabalho de aproximação dos dois sistemas escola/família a buscar canais mais fluídos de comunicação e colaboração com eles, para planejar e estabelecer compromissos e acordos mínimos que levem ao fim do bloqueio criado.

5.2 - COMO FAZER UM TRATAMENTO PSICOPEDAGÓGICO?

Um modelo de intervenção que resulte eficaz a um determinado sujeito, segundo ENNINGTON (1997:34), pode não ter nenhum efeito terapêutico a outro, ainda que ambos tenham sido levados ao tratamento pela mesma queixa.

O enquadre, segundo ENNINGTON (1997:34), é uma forma mais abrangente de tratar o problema de aprendizagem, ancorada, entre outros conhecimentos, na Psicanálise, o que significa levar em conta o caráter desejante do sujeito nos processos mentais e conseqüentemente na aprendizagem.

O tratamento, segundo ENNINGTON (1997:34 - 35), começa com a primeira entrevista diagnóstico, já que o enfrentamento do paciente com sua própria realidade, realidade esta que provavelmente nunca precisou se organizar em forma

de discurso o obriga a uma série de aproximações, avanços e retrocessos mobilizadores de um conjunto de sentimentos contraditórios.

A especificidade do tratamento psicopedagógico, segundo ENNINGTON (1997:35), consiste no fato que existe um objetivo a ser alcançado: a eliminação do sintoma, diferentemente do que ocorre no tratamento psicanalítico. Adotando-se certas técnicas como: organização prévia da tarefa, graduação nas dificuldades das tarefas, auto-avaliação de cada tarefa a partir de determinada finalidade, historicidade do processo, de forma que o paciente reconheça sua trajetória no tratamento e informações a serem oferecidas ao sujeito pelo psicopedagogo.

É este um dos motivos pelos quais se reconhece a necessidade da terapia pessoal como condição para o atendimento clínico psicoterapêutico na qual a criança quando chega ao atendimento psicopedagógico, na maioria das vezes já passou por um longo percurso junto a professores particulares, o que muitas vezes estes recursos são eficientes e a problemática fica resolvida, no entanto são bastante freqüentes os casos em que a problemática vai além das questões pedagógicas.

O tratamento é sintomático e, segundo ENNINGTON (1997:36 e 37), significa que a intervenção não consiste em eliminar o sintoma, ensinando de outra maneira aquilo que o sujeito não pode aprender da forma como foi ensinado, mas sim abordar o sintoma, de modo a poder compreender o seu significado e provocar-lhe o deslocamento, para posteriormente, quando o aprender não signifique mais uma ameaça ao paciente, iniciar a reeducação.

A operacionalização do tratamento é um excelente catalisador de aprendizagem, pois, segundo ENNINGTON (1997: 38, 39 e 40), através do jogo rompe-se defesas, permite que a criança projete seus conflitos e reviva-os, manejando-os de acordo com o seu desejo, pois o jogo é um espaço de criação e o melhor momento para trabalhar o sintoma é durante as atividades dos jogos que são além de criativas, curativas, pois permite a criança (re) viver ativamente as situações dolorosas que viveram passivamente, modificando os enlaces dolorosos ensaiando nas brincadeiras as suas expectativas da realidade

5.3 – PRETENSÕES PARA O PROJETO INTERVENÇÃO/SUPERAÇÕES:

Para tanto procuraremos desenvolver atividades que proporcionem a criança um perfil sócio/afetivo/cultural, sempre em integração com a realidade da escola fazendo o afinamento das disciplinas do currículo em vigor, voltando-se apenas para as disciplinas de Português e Matemática; como se demonstra na relação abaixo:

1 – Teatros e dramatizações voltados aos valores familiares e respeito ao bem comum. Não se apoderando indevidamente o que é do outro. Uma boa educação cabe em qualquer hora e em qualquer lugar.

2 – Leituras, Cantos e músicas com letra que venham desenvolver a auto - estima. É importante despertar na criança o hábito de estar de bem consigo, respeitando-se, e valorizando-se para que o convívio com o outro aconteça da mesma forma.

3 - Atividades Práticas diárias com as famílias e comunidade que tragam retorno para o grupo. Contar fatos ocorridos, experiências vivenciadas . Ex. cuidado para manter a casa limpa, como também os meios que convivam. Ter atitudes solidárias com os colegas de classe e irmãos. Saber usar as palavras: muito obrigado, por favor, desculpa...

4 - Coletar reportagem sobre a violência hoje, para serem discutidas com o grupo, buscando encontrar soluções plausíveis. Como reverter esta situação?(mural do jornalzinho da escola)

5 – Confeccionar diferentes tipos de materiais didáticos que envolvam as disciplinas de Português e Matemática em forma de jogos e atividades recreativas.

5.4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas crianças participantes do projeto percebem-se gradativamente como seus hábitos e atitudes são mais harmoniosos, as agressividades na escola foram sendo substituídas por brincadeiras sadias. Os gestos amigáveis e o respeito entre as crianças são notável, como também a maneira com que se dirigem aos seus professores.

É possível perceber também a satisfação e gratificação dos professores dessas crianças no andamento normal de sala de aula; pela alegria e o bom relacionamento que demonstram a cada semana de atividade. Essa satisfação é também notada nas reflexões feitas com os pais que a cada dia que passa é maior o número de família procurando a escola para demonstrarem sua aprovação quanto o que está sendo desenvolvido, pois percebem a alegria de seus filhos em estarem envolvidos em dinâmicas que colaboram com seu crescimento pessoal.

Estamos fazendo o possível para que a Comunidade Escolar colabore ao máximo e se envolva mais, principalmente com as atividades enviadas para casa.

É preciso desenvolver projetos, como processo de aprendizagem que valorizam a participação do educador, educando e sociedade num mesmo envolvimento, numa relação de troca de aprendizados para que estabeleçam linguagens comuns de forma que, a partir do conhecimento recebido possa mesclá-los ao seu contexto de vida diária, valorizando seu capital cultural/intelectual, evoluindo em uma compreensão de mundo.

Acredita-se que o processo de aprendizagem segundo PALANGANA (1994: 97):

[...] tenha seu ponto de equilíbrio quando se coloca a afetividade como mola mestra do processo. O respeito, a aceitação, a valorização da criança como ser ativo e participativo da vida escolar é a riqueza inserida num projeto de valores ao ser humano.

CONCLUSÃO

É evidente que trabalhar Valores em nossas escolas é mais do que importante, é uma grande necessidade. Percebem-se crianças mais tranquilas no seu dia a dia na escola, com as inúmeras atividades de inter-relação que são desenvolvidas. Os pais passam a frequentar com mais interesse a escola onde seu filho aprende, além de conhecimento cognitivo, a maneira mais tranquila e saudável de conviver em sociedade. Torna-se, além de tudo um multiplicador de boas atitudes no bairro onde mora.

Não como aquela criança que aceita tudo, mas como um sujeito crítico e participativo na sociedade na qual convive.

Não poderia concluir este TRABALHO sem lembrar aqui dos trabalhos desenvolvidos pelos educadores da própria escola (coletividade). Uma vez que ao abrirem espaço e dar o maior incentivo para que as atividades fossem um sucesso, além de vibrarem junto com todo o grupo com os resultados alcançados, pois ao propormos uma escola que valorize as questões aqui abordadas, segundo MUTSCHELE & GONÇALVES FILHO (1995:68):

[...] pensamos antes de tudo na efetividade da educação como instancia fundamental na construção de uma sociedade que se auto valorize e saiba ver em cada um de seus membros um elemento vital para sua sustentabilidade e evolução.

E é desta maneira que as teorias podem ser construídas em interação com a prática, buscando subsídios para a construção de bases novas para a educação das diferentes crianças brasileiras.

Bases estas que devem estar sustentadas na afetividade. Espera-se que o presente TRABALHO (PROJETO INTERVENÇÃO/SUPERAÇÃO) possa ser tomado como ponto de partida para uma reflexão sobre o fazer pedagógico e a necessidade de mudanças de paradigmas para que nossas crianças não sejam privadas da grande necessidade de interação entre as pessoas. Quando desenvolvemos a livre expressão oral no trabalho sobre resgate de valores estamos segundo BENJAMIN (1984:297):

[...] nada mais que valorizando a criança enquanto sujeito. Respeitando sua individualidade e dando-lhe coragem para enfrentar os desafios do mundo que a espera. Aceitando-se a si mesmo e com a auto estima valorizada,

estas crianças poderão ser grandes líderes futuros. Desta forma, o trabalho da educação em valores humanos com as crianças deve prever a formação de base indispensáveis em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que, por meio de variadas atividades lúdicas conscientize-se de que a melhor maneira de se conviver em sociedade é a participação efetiva na troca de experiências e aprendizado cooperativo. Assim a criança terá oportunidade de crescer em harmonia consigo e com o outro.

Para que as escolas sobrevivam e possam competir com novos modelos de educação segundo PIZZI & HAYDI (1986: 151):

[...] elas deverão funcionar ao modo de incubadoras científicas; terão de se transformar em verdadeiras usinas de criatividade; mais do que conviver com múltiplas manifestações de curiosidade e inventividade, terão de aprender a lidar com a provisoriedade e a transitoriedade próprias do conhecimento.

A diversidade imigratória faz do Brasil, segundo ESTEVE (1992: 143)

[...] um país de múltiplas expressões étnicas. Os diferentes grupos étnicos estão espalhados nas regiões e representam uma amostra cultural dos seus países de origem. Recortes da realidade mundial estão por toda a parte, cabe aos professores um olhar mais atento, capaz de reconhecer na iniciativa de interação com o universo das diferenças, a possibilidade dos alunos de construir conhecimento, aprenderem a conviver com diferenças, exercitarem a criatividade e, fundamentalmente, desenvolverem a criticidade para com a própria realidade social.

Práticas desta natureza, se sistematizadas, podem transformar padrões culturais e indicar um convívio social mais universalista e sadio. Para que questões como o combate ao etnocentrismo e a superação de preconceitos possam se converter em realidade, fazem-se necessárias que antes elas sejam assumidas como compromisso pessoal pelo educador e transformadas em matrizes temáticas permanentes.

A capacidade do educador de resgatar símbolos, de observar detalhes, de transpor o visível lançando-se ao oculto, constitui tarefa delicada e contínua. Aproximar-se do desconhecido preservando sua natureza original, exige cuidado, dedicação, atenção e paciência. A habilidade investigativa do professor começa, se desenvolve, amadurece, e ganha competência a partir da sua auto-investigação quando na exploração intrapessoal, este reconhece a necessidade de mudanças para apropriar-se da sua cidadania e tornar-se autoconsciente quanto às suas responsabilidades político-sociais, uma vez que no exercício do seu papel pode ser agente de libertação ou repressão.

Somente assim, qualifica-se para a tarefa da hetero investigação, que exige, além das melhores intenções, discernimento, lucidez, ética e empatia.

Dentro do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constatamos que a investigação pela Filosofia e pela Sociologia é uma intenção crescente, na busca da interação do fazer ou refazer laços sociais com significações mais humanitárias, justas e participativas, onde a preocupação constante é com a diversidade individual e social. Cabe enfatizar que o enfrentamento às desigualdades, não passa apenas pelo reconhecimento das diferenças de etnias entre os alunos, mas entre os diversos fatores que configuram o processo educacional. Há obrigação de conscientização de que desigualdade é diferente de diferença, por isso precisamos assumir as diferenças para diminuir a desigualdade.

O debate contemporâneo envolvendo a categoria trabalho e sua centralidade para o mundo dos homens se transformou segundo BAKHTIN (1997, IN) segundo BAKHTIN (1997, IN), *“em pouco mais de uma década, em um tema obrigatório das ciências sociais e da filosofia”*. E não por acaso: este talvez seja o item da agenda contemporânea que melhor polarize os impasses teóricos e políticos dos nossos dias. Por um lado, aqueles que questionam a vigência hoje da centralidade política da classe operária conceberam esta oportunidade como propícia para refutarem os fundamentos teóricos marxistas; por outro lado, entre os que afirmam a centralidade política dos operários, concebeu-se o enfrentamento com as novas teorizações que questionavam o marxismo como uma tarefa política de defesa da categoria trabalho enquanto central para a sociabilidade.

Seria um absurdo querer negar as implicações políticas desta disputa teórica: a própria discussão demonstrou ter ela uma faceta inegável e diretamente política.

Argumentamos com reconhecida competência sobre este aspecto, e não é necessário que nos alonguemos sobre isto nesta conclusão. Contudo, sem desprezar o significado dos aspectos políticos aqui presentes, nos parece inquestionável que esta questão não se esgota na esfera política; ou, dito de outro modo, o debate acerca da centralidade da categoria trabalho para o mundo dos homens possui um aspecto filosófico-ontológico que se relaciona, mas não se esgota, na política possibilitando insuperáveis á história humana. Como sobre isto já nos detivemos em outro lugar, nos limitaremos aqui a indicar esta nossa avaliação.

O ponto de partida central da ontologia marxiana, é que os homens, para existirem, devem ser capazes de se reproduzirem enquanto seres humanos; e que a

forma específica desta reprodução é dada por uma peculiar relação dos homens com a natureza através do trabalho. A categoria do trabalho emerge, desta forma, como categoria central do ser social. (MARX, 1959)

Não por acaso, portanto, a refutação da centralidade ontológica do trabalho enquanto categoria fundante do ser social tem sido uma constante nas tentativas de refutação do pensamento marxiano. O mundo dos homens seria muito mais do que as determinações imanentes da esfera do trabalho, e a postulação marxiana da categoria do trabalho enquanto fundante do ser social seria por demais parciais para dar conta da totalidade do mundo dos homens. (MARX, 1959).

Mas além desta perspectiva quase instrumental, de avaliar e considerar se os atos praticados estão conformes a determinadas regras vigentes na sociedade, a Ética tem também, fundamentalmente, um outro papel: o de buscar refletir sobre estas regras e ações a partir de valores absolutos (válidos em qualquer contexto); reflexão esta que poderia ter como resultado o estabelecimento de novos parâmetros de ação, fundando, assim, novas práticas sociais que tivessem como valor referencial o homem, pois este como observa MONDIN (1998: 43) é *"Antes de tudo, um valor absoluto, não um valor instrumental: ele pertence à ordem dos fins e não à dos meios (...) cada homem possui uma dignidade real (...) e inviolável"*.

Embora, a argumentação de MONDIN seja fortemente influenciada pela fé cristã, seu aspecto principal, a validade do conceito de pessoa humana e dignidade desta como referencial, é suficiente neste ensaio. Posso, assim, estabelecer uma primeira conexão entre a Ética como reflexão a partir de valores absolutos (e entre eles o principal: a dignidade humana) e a materialização desta reflexão como prática social. Na perspectiva adotada neste trabalho, entendo a prática profissional docente como passível de ser realizada a partir de pressupostos éticos absolutos; logo, como prática social comprometida com o estímulo a novos modos de apreensão e configuração da realidade.

Como acentua Sánchez Vázquez (1983, p.35), a ética é:

Um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal" (grifo nosso).

Através da análise das diretrizes estatais para a formação de professores e dos documentos a partir delas elaborados (os PCNs, por exemplo) é possível perceber certas "concepções éticas" a eles subjacentes. Porém, tais concepções apresentam-se tal qual um apanhado de referenciais teóricos fragmentados e descontextualizados, repetidos de modo mecânico e superficial nos discursos das instituições e dos profissionais envolvidos na organização, implementação e avaliação dos processos de formação e de atuação docente. Tais referenciais, assim, não têm qualquer influência consistente na produção de alterações significativas, do ponto de vista ético, na prática dos professores, limitando-se a funcionar como argumentos da retórica institucional que justifica e ratifica o *status quo*.

Caberá perguntar, então, como transformar referenciais ético-filosóficos absolutos em conceitos fundantes da profissão docente? Como ressignificar conceitos como "cidadania", "autonomia" e "reflexão", por exemplo, esvaziados que estão pelo uso instrumental que deles é feito – tomando-os como habilidades ou competências a serem desenvolvidas ao longo do processo educativo (básico ou superior)?

Ao buscar as características fundamentais da profissão docente deparamos com as contradições decorrentes da comparação desta às demais profissões, notadamente aquelas de caráter liberal: o grau de autonomia que se lhe atribui sua base epistemológica e posse de um saber específico que delimite seu campo de atuação. Estes três fatores, na análise de CUNHA & VEIGA (1996: 131)

[...] aparecem como condicionantes da fragilidade do magistério como profissão, na medida em que é comparada com outras profissões "que possuem bases mais objetivas e definidas, estruturadas muito mais pela lógica da funcionalidade pragmática.

A profissão docente, assim, acaba por ser pensada – no contexto atual – como mais uma profissão que deve obedecer à lógica da razão instrumental que, "ao invés de ver a educação como um bem humano, a descreve como um sistema que produz produtos que são constantemente avaliados para determinar sua qualidade." (Idem, *ibidem*)

A consequência fundamental dessa concepção sobre a profissão docente é a sua redução à aplicação competente de um conjunto de técnicas, dependente apenas de "*um rol de competências e habilidades que todo professor precisa*

demonstrar (...), reduz-se o saber docente ao como fazer, isto é, aos procedimentos técnicos relacionados com o trato e a transmissão de informações." (CUNHA & VEIGA 1996: 144)

O conhecimento científico, nesse caso, é tomado como conjunto de conteúdos hierarquizados a serem transmitidos e cristalizados em habilidades demonstráveis e aplicáveis às necessidades do mercado de trabalho, em particular, e do "Mercado", em geral. É dentro desta lógica, que se constituem os processos de profissionalização e, por vezes, o de profissionalidade docente.

Se nosso objetivo é, de algum modo, subverter essa lógica, então, será necessário discutir propostas de formação que permitam ao futuro professor tornar-se sujeito na configuração de sua profissionalidade – conjunto das práticas pedagógicas que revelam, além do conhecimento de determinada área do saber, atitudes e valores morais que situam o professor como *"sujeito histórico, exercendo uma tarefa e/ou uma profissão."* (SACRISTÁN, 1993: 82, apud CUNHA & VEIGA (1996: 146)).

Como formar professores capazes de tornarem-se sujeitos na configuração de sua profissionalidade? Uma primeira tentativa de responder a esta questão, passa pelo reconhecimento da necessidade de estimular a mudança de mentalidade da qual decorre a estrutura dos processos de formação docente – a mentalidade cientificista e seu processo de formação normativo, calcado em modelos de procedimento e parâmetros objetivos de avaliação, característicos das profissões técnico-científicas.

Neste sentido, houve um movimento de crítica ao modelo de racionalidade técnica, adotado pelas instituições educacionais, a partir da introdução do conceito de professor reflexivo, por SCHÖN, apud SOUZA (1994), na década de 1980. Este paradigma, segundo VALADARES (2002), remonta ao taylorismo, cuja característica fundamental é a separação entre a concepção e a execução do trabalho, ficando aquela a cargo de especialistas externos ao locus de execução. A contradição entre essa perspectiva tecnicista do trabalho e as peculiaridades do trabalho docente, como prática social marcada por valores éticos, foi apontada por Schön que procurou resolvê-la a partir da proposta de uma formação inicial (e contínua) que tivesse como base uma epistemologia da prática.

As idéias de SOUZA (1994), nortearam boa parte dos estudos acadêmicos e dos discursos de diferentes instituições e agentes sociais ao longo das décadas de 1980/1990 e persistem, ainda hoje, a despeito de sua superação teórica e mesmo de sua superação como ideal de competência na realização de práticas inovadoras.

O conceito de professor-reflexivo foi esvaziado a partir da constatação de sua insuficiência para a efetivação de mudanças educacionais – já que não ultrapassa a sala de aula e a prática imediata. Além disso, CONTRERAS (1997), faz outra crítica ao conceito: a de que este fomenta uma atitude individualista que deposita no professor toda a responsabilidade na resolução dos problemas educacionais.

ESTEVE (1992:87), sugere outros pontos de partida para reflexão sobre as possibilidades de mudança na formação inicial e contínua de professores.

Segundo esse autor, uma primeira maneira de se reestruturar a formação de professores seria o estabelecimento de mecanismos seletivos de acesso à profissão docente, baseados em critérios de personalidade e não apenas em critérios de qualificação intelectual. Um problema que se impõe diante desta perspectiva é o questionamento quanto à possibilidade de se elaborar um "teste" ou processo de avaliação que possa ser considerado consistente e justo para se avaliarem aspectos psicológicos subjetivos tais como estabilidade ou equilíbrio emocional, por exemplo.

Um segundo aspecto para possível reestruturação na formação inicial, sugerido por Esteve, seria a substituição da formação normativo – caracterizado por modelos de ação pedagógica e de adequação a estes modelos – por uma formação analítica descritiva realizada a partir da problematização das situações conflitantes.

Tal processo formativo levaria em consideração o conjunto dos determinantes sociais que estruturam e interferem no contexto escolar e visaria à elaboração de estratégias de enfrentamento e à proposição de soluções para os problemas surgidos na prática pedagógica pelos próprios professores em formação.

Em terceiro lugar, o autor cita a adequação dos conteúdos à realidade prática de ensino, com ênfase na preparação do professor no âmbito das relações humanas e da organização e dinâmica do trabalho coletivo. Estas modificações aliadas à uma formação prática na qual o professor iniciante possa identificar a si próprio como professor, seja capaz de resolver problemas decorrentes da

organização (ou outros que afetem as atividades) e seja capaz de utilizar diferentes métodos – verificando sua adequação e pertinência; segundo Esteve, são as bases para que se possa minimizar o que chama de desajustamento provocado pelo choque entre a realidade enfrentada no cotidiano de trabalho e os ideais preconizados ao longo do processo de formação.

Se como afirma CONTRERAS (1997:17) "(...) a docência – como tudo em educação – se define também por sua aspiração e não só por sua materialidade.", o que nos aparece como aspiração, alardeada ao longo dos diferentes níveis de nosso processo educacional e, obviamente, nos programas de formação de professores, é o preparo do professor para o enfrentamento dos desafios sociais que repercutem na escola num contexto que, como aponta ESTEVE (1992: 95), é o resultado das mudanças sócio-históricas que impulsionaram a passagem de um sistema de ensino elitizado, destinado a um grupo homogêneo de estudantes para um sistema de ensino de massas que pretende atender a um universo maior e heterogêneo. Sistema este que não soube, porém, como se organizar e não conseguiu dar conta dos problemas sociais que vieram junto com os novos estudantes – cujas carências acabam por desabar na escola que, mesmo com suas falhas, é a única instituição que chega a boa parte dos municípios mais pobres ou mesmo às periferias das grandes cidades.

Segundo ESTEVE (1992:96) então, o ponto irradiador das principais mazelas do ensino, inclusive da crise dos professores perante sua profissão, seria o confronto entre as carências sócio-econômicas e culturais trazidas pelos estudantes (e suas famílias) – que não encontram outro meio de dispor da atenção do Estado – e um sistema de ensino organizado tecnocraticamente em torno de uma visão elitista da escola e do processo de aprendizagem.

O desajustamento entre necessidades dos alunos e as possibilidades do sistema educativo – inclusive dos professores para atenderem às determinações deste novo contexto –, podem levar o indivíduo (professor) a um sentimento de insegurança e desencanto que afeta negativamente as condições concretas de realização de seu trabalho. Podemos dizer que afeta principalmente em nível subjetivo, na medida em que o sentimento de insegurança, pode causar uma série de *"efeitos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência."* (IDEM:

98) – em expressões conhecidas na literatura pedagógica: mal-estar docente ou *burnout*.

Ao iniciar seu artigo "O que é *burnout*?" CODO e VASQUES-MENEZES, caracterizam o professor como aquele que "*comparece no tecido social compondo o futuro de milhares e milhares de jovens que antes dele sequer poderiam sonhar.*" (CODO, 1999: 237). Porém, se o trabalho pedagógico ocupa tal lugar de destaque e importância na configuração da sociedade é necessário, além de oferecer melhores condições concretas de trabalho², criar estratégias que perpassem a formação (inicial e/ou contínua) e que estimulem – entre outros fatores – a vinculação entre o processo de formação do professor e um projeto pessoal, norteado por uma perspectiva de contribuição para o crescimento da coletividade na qual está inserido o seu *locus* de trabalho – e que, portanto, deve ser o seu *locus* de vida.

Dessa maneira, talvez, a prática docente se torne verdadeiramente reflexiva no sentido que " implica em colocar-se no contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela. Associa-se, neste sentido, à autonomia do professor." (VALADARES, 2002: 193)

CODO e VASQUES-MENEZES (1999), enfatizam, também, a importância de uma maior valorização da dimensão afetiva para evitar-se o baixo envolvimento pessoal no trabalho, a exaustão emocional e a despersonalização, os três fatores que compõem a síndrome de *burnout*.

Dessa leitura ficou-me a impressão de que a afetividade poderia, então, configurar-se como ponto aglutinador entre um projeto pessoal e um projeto social – no sentido de uma perspectiva de trabalho para si mesmo e para o outro.

Afetividade é a faculdade de expressar afeição; é a qualidade de quem é afetivo. Em psicologia, é a suscetibilidade aos estímulos ou a receptibilidade às experiências afetivas. Afetivo é, portanto, o sujeito capaz de afeiçoar-se a alguém; de dedicar-se a alguém, de responsabilizar-se. O sujeito afetivo, pois, é aquele a quem o outro diz respeito.

É a partir destas definições que podemos pensar uma formação profissional fundamentada, em primeiro lugar, na reflexão sobre o contexto social – em geral – e as influências deste sobre o *locus* de trabalho do professor; porém, me parece que tal reflexão somente conduzirá o trabalho pedagógico a uma perspectiva de

intervenção e mudança social, se este ocorrer num contexto com o qual o professor tenha ligação afetiva. Entendo que a mais tênue possibilidade de intervenção social e de mudança, através do trabalho docente, resulta de um movimento consciente do sujeito/professor pela realização de seu projeto de vida e este projeto pode – e deve – ser norteadado pelo desejo de contribuir para a reconfiguração de algum aspecto da sociedade (projeto social).

Aliada à proposta de ESTEVE (1992), em relação à abordagem analítico-descritiva, penso que a análise do contexto social geral e das repercussões deste no seu *locus* de trabalho/vida pode funcionar como ponto de partida para a mobilização do professor na busca pela elaboração de estratégias que possam intervir positivamente na realidade. Será necessário, assim, oferecer ao professor em formação, instrumental teórico a partir do qual possa nortear sua reflexão.

O instrumental teórico basilar, neste caso, seria composto por conceitos ético-filosóficos a partir dos quais seriam problematizadas as questões do cotidiano escolar – sem perder de vista seus determinantes sociais –, além das próprias atitudes e valores implícitos na atuação do professor.

O respeito para com a profissão docente e sua valorização social, passam também por um processo de formação que leve os professores a realizar uma atuação profissional que seja reflexo de concepções pedagógicas eticamente fundamentadas; atuação, esta, que deve subsistir integrada a um projeto de vida voltado para a coletividade.

Essa perspectiva de formação poderá impulsionar a construção de uma profissionalidade, marcada pela "consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação às tarefas educativas carrega consigo

(...), por uma maior e melhor formação, pela capacidade/capacitação para enfrentar as novas situações (...) e, fundamentada na " (...) integridade pessoal, na responsabilidade sobre o que se faz, na sensibilidade diante de situações delicadas e no compromisso com a comunidade. (CONTRERAS: 1997: 49).

Para que a fundamentação ética do trabalho docente seja pautada pela convicção íntima no valor absoluto da pessoa humana e não seja vivenciada de modo mecânico, será necessário que as instituições de educação formal – tanto de educação básica, como de educação superior, principalmente, aquelas destinadas à formação do professor – sejam impulsionadas a assumir um compromisso público

com a formação docente integral, baseada na reflexão coletiva, no diálogo, no estudo de casos concretos e na proposição de modos de intervenção efetiva na realidade.

O futuro educador deve ser estimulado a compreender a dimensão de seu trabalho e a assumir, também, um compromisso como colaborador no estabelecimento de relações sociais menos autoritárias e individualistas, mais voltadas para o desenvolvimento da empatia entre as pessoas, condição essencial para ações pautadas pela ética.

Claro está que grande parte das instituições formadoras não se estruturam em torno de tal objetivo, mas em função dos dividendos financeiros decorrentes da venda de ilusões – a perspectiva de vários jovens de que o diploma universitário (os de licenciatura, inclusive), lhes proporcionará alguma ascensão social e certa vantagem no mercado de trabalho; ainda que seja para fazer frente às exigências de alguns concursos públicos cujo acesso é restrito a indivíduos portadores de diploma de nível superior.

Não se trata, pois, de apenas continuar a repetir o "discurso pela Ética, pela reflexão e pela autonomia" inserindo-o na legislação educacional ou nos programas dos cursos de formação. Neste sentido, muitas universidades públicas e algumas particulares, tradicionalmente ligadas à pesquisa e à produção de conhecimento, têm um papel fundamental a cumprir: seja a partir da divulgação efetiva e acessível das contribuições elaboradas no âmbito restrito das instituições de pesquisa; seja a partir da intervenção concreta na formação de professores, a partir do oferecimento de cursos e seminários gratuitos destinados a atender às necessidades fundamentais na formação destes docentes (conceituação e reflexão pautada por pressupostos éticos).

Se desejamos que pressupostos éticos sejam pontos de partida para a elaboração das diretrizes educacionais e, mais ainda, que fundamentem a formação e a atuação de professores no contexto social atual, precisamos, como formadores, pautar nossa intervenção por estes mesmos princípios. Para tanto, deveremos levar ao conhecimento dos demais profissionais em formação ou em exercício, não modelos de atuação e "soluções" prontas, mas oferecer-lhes oportunidades para refletir coletivamente, de construir suas competências com base em sólidos referenciais.

A partir dessa prerrogativa, pode-se estimular o profissional em formação (inicial e contínua), a entender este processo como um investimento para sua vida; um projeto de vida que possa ter como objetivo a construção e consolidação de uma práxis e de sua própria profissionalidade.

A atividade docente, só se torna práxis se for pautada na reflexão crítica capaz de perceber a influência das determinações sócio-econômicas na estruturação dos valores e na fundamentação das diferentes relações que estabelecemos com os demais indivíduos e com o mundo.

A avaliação da práxis e da profissionalidade docente, assim, não pode prescindir da avaliação de seu valor ético, de sua dimensão política, portanto:

Em se tratando de avaliar uma ação (...) do ponto de vista ético, não basta perguntar até que ponto ela fere um valor individual do sujeito: é preciso perguntar ainda até que ponto essa ação interfere na distribuição de poder entre os homens, ou seja, se ela aumenta ou diminui o índice de opressão e de dominação entre as pessoas. (...) Portanto, para que uma ação seja eticamente boa, é preciso que ela seja também politicamente boa, (...) que contribua para o aumento de justiça, entendida esta como a condição de distribuição eqüitativa dos bens materiais, culturais e 'espirituais' (âmbito da dignidade humana). (SEVERINO, 1992: 194).

Embora consciente de que há outros aspectos fundamentais para que se operem mudanças nos atuais parâmetros de formação docente – que possam repercutir nas práticas concretas –, era, para mim, necessário iniciar esta reflexão na qual procurei destacar a importância da fundamentação ética no desenvolvimento de um projeto de vida e de trabalho orientado pelo compromisso social do professor com a sociedade.

Uma mudança paulatina de mentalidade que culmine com a valorização – inclusive em nível salarial – dos professores talvez possa ser realizada a partir dos próprios professores como construtores de sua profissionalidade e do reconhecimento da dignidade, da importância e do significado social de sua profissão.

Da segurança, da auto-confiança e do conhecimento solidamente fundamentado poderá emergir uma prática docente autônoma e atuante no enfrentamento de situações peculiares a cada contexto de trabalho. A superação da idéia ingênua de reflexão individual e o abandono de dogmatismos, nos faz capazes de *“desvelar o enviesamento ideológico de todas as formas de discurso, teóricos e práticos, que constituem a cultura humana.”* (IDEM: 195)

Se somos irremediavelmente produto dos infinitos discursos que nos atravessam e constituem, então somos produto de discursos conflitantes em seus pressupostos, às vezes, envelhecidos e ultrapassados; às vezes, inoperantes ou mesmo ratificadores das mazelas de nossa empobrecida contemporaneidade.

Precisamos, pois, de ouvidos atentos para que possamos ouvir os discursos, filtrar seus ruídos, encontrar suas fontes, seus fundamentos. Assim, talvez possamos começar o caminho para compreender os pressupostos que atravessam e que constituem nossa visão de mundo e nossos julgamentos.

Dessa acuidade de sentidos dependerá nossa capacidade de discernir entre a Ética do Homem como fim, como sujeito e uma "pseudo-ética" cuja visão de Homem é de "objeto para". Dela dependerá, também, a transformação da idéia de autonomia como individualismo para a idéia de autonomia como contribuição para a reestruturação e para o crescimento da coletividade.

As idéias e os ideais aqui apresentados sejam talvez utópicos – ou mesmo insensatos –, no entanto, são permeados pelo desejo de poder ver o micro refletir-se no macro; tal qual a crença de que a brisa que passa por nós agora, possa ser reflexo do bater das asas de borboletas distantes...

Neste sentido, os conceitos são tomados como habilidades a serem desenvolvidas separadamente, a partir de atividades, exercícios, leituras etc; portanto, como fins do processo educativo e não como meios que deveriam proporcionar ao educando parâmetros de apreensão, interpretação e intervenção na realidade em que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, PIERRE, PASSERON, COMÊNICO, MONTAIGNE, E FROEBEL, foram retirados pequenos textos. In: Disponível em: <http://www.efdeportes.com>, Revista Digital. Buenos Aires - Año 8 - nº 58 - Marzo de 2003. Acesso em 15 mar. 2011.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Yara F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986. Disponível em: <http://www.google.com.br/>. Acesso em 26 abr. 2011.

BANDURA, A. **Human agency in social cognitive theory**. American Psychologist. 1989^a. Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 16 abr 2011.

BENJAMIN, Walter. A Criança, o Brinquedo, a Educação. São Paulo: Summus, 1984.

BORUCHOVITCH, E. **As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem**: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1994. Disponível em <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 08 abr. de 2011

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Lei nº. 9394** de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CIASCA, S.M. & ROSSINI, S.D.R.: **Distúrbio de aprendizagem**: mudanças ou não? Correlação de uma década de atendimento. Porto Alegre: Artes Médica, 2000.

CHAPMAN J. W., CULLEN, J. L., BOERSMA, F. J. & MAGUIRE, T. O. Affective variables and school achievement: a study of possible causal influences. **Canada Journal of Behavior Science**, 1981. Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 05 abr. 2011.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. **O que é burnout?** In: CODO, W. (coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 05 Julho 2012.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid Morata, 1997. Disponível em www.professores.uff.br/hjbortol. Acesso em 16 mar. 2011.

CUBERO, R. & MORENO, M. C. **Relações sociais nos anos escolares**: família, escola, companheiros. In: COLL, C. ; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia evolutiva (p. 250-260). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 05 abr. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **Profissionalização docente**: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A e CUNHA, Maria Isabel da (orgs) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1996. Disponível em <http://projetoFlorescer.blogspot.com/>. Acesso em 22 mar. 2011.

DURKHEIM, Emile, **Education et sociologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

ENNINGTON, Bruce F. **Diagnóstico de distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1997.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

FREIRE, M. **O sentido dramático da aprendizagem**. Em GROSSI, E. P. e BORDIN, J. (orgs.) **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992

FREITAS, M.T. A. **A relação da psicologia com a pedagogia de Vygotsky & Bakhtin**. Psicologia da Educação - um intertexto. São Paulo: Ática, 1995.

FREUD, Sigmund. **O futuro é uma ilusão**. Obras completas - VOL. 01 e 02 - Anos; De 1927 à 1931. Disponível em: <http://www.google.com.br/>. Acesso em 26 abr. 2011.

FROEBEL. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Revista Digital. Buenos Aires, Año 8 - nº 58 - Marzo de 2003. Acesso 25 abr. 2011.

GRAMINHA, S. S. V. **Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares**: incidência em função do sexo e idade. *Psico*, 1994. Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 05 abr. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS – IBGE- 1997. Disponível em : www.ibge.gov.br/estatisticas. Acesso em 21 jul. 2012.

KARDEC. Allan, segunda parte - **A nova geração em comunicação**, datado de 30/01/1866, 25. ed. FEB – Rio de Janeiro, reeditado no Brasil em 1993, São Paulo: Editora IDE, Araras.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora... novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

LINDAHL, N. Z. Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da teoria de Erik Erikson. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1988. Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 05 abr. 2011.

LINHARES, M. B. M. **Atendimento psicopedagógico de crianças em serviço especializado de psicologia infantil na área de saúde: uma perspectiva desenvolvimentista psicopedagógica**. 1998. Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 12 abr. 2011.

LINHARES, M. B. M., & PARREIRA, V. L. C.; MATURANO, A. C. & PARREIRA. **Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. medicina**, 1993. Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 12 abr. 2011.

LUCKESI Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994 (coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

MARIA, Eugênia. **Pedagogia das diferenças**. 2010. Disponível em: eugenia.maria@gmail.com. Acesso em 22 mar. 2011.

MARTURANO, E. M. **A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade**. 1997. In: MARTURANO, E. M., LOUREIRO S. R. & ZUARDI, A. W. (orgs.). **Estudos em saúde mental**. Ribeirão Preto: Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental da FMRP/USP. Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 05 abril 2011.

MARX, Karl. **El capital**. México: Fundo de Cultura Econômica, 1959. v. III.

MATO GROSSO. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: SEDUC, 2000.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – Esplanada dos Ministérios Brasília.. Disponível em: www.mec.gov.br, Acesso em 29 abr. 2011.

MIRANDA, Simão de. - **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Papyrus Educação).

MONDIN, Battista. **Definição filosófica da pessoa humana**. Bauru: EDUSC, 1998.

MORIN, E. **Les sept savoirs nécessaires à l' education du future**. Paris: Seuil, 2000.

MUTSCHELE, Marly Santos et GONÇALVES FILHO, José. **Oficinas pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 09 abr. 2011.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)**. São Paulo: Plexus, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Disponível em: [http:// www.google.com.br/](http://www.google.com.br/). Acesso em 26 abr. 2011.

PIZZI, Leomar et HAYDI, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1986.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Disponível em: smecdejuinamt.blogspot.com/.../dados-de-identificao-do-municipio-de.html. Acesso em 29 abr. 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em www.google.com.br/. Acesso em 26 abr. 2011

_____. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em www.google.com.br/. Acesso em 26 abr. 2011.

SIMÕES, M. F. J. Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XXXI, 1997 Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 05 abr. 2011.

SMITH, Corinne e STRIK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SISTO, F. F. **Dificuldades na aprendizagem em escrita**: um instrumento de avaliação (ADAPE)..In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R.P. OLIVEIRA, Z.R. & MARTINELLI, S. C. (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001a Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 05 abr. 2011.

_____. **Dificuldades de aprendizagem**. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P. & MARTINELLI, S. C. (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001b Disponível em: <http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 05 abr. 2011.

SOUZA, Solange J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico) www.google.com.br/. Acesso em 26 abr. 2011.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. .

VALADARES, Juarez M. **O professor reflexivo diante do espelho**: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA & GHEDIN. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma P. A e CUNHA, Maria Isabel da (orgs) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1996. Disponível em <http://projetoFlorescer.blogspot.com/>. Acesso em 22 mar. 2011.

YAEGASHI, S. F. R. **O fracasso escolar nas séries iniciais: Um estudo com crianças de escolas públicas**. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação (área: Psicologia Educacional), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997. Disponível em:

<http://www.dificuldadesdeaprendizagem.com.br>. Acesso em 05 abr. 2011.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DIRECIONADO AOS PAIS DA COMUNIDADE ESCOLAR:

- 1) Como foi o ambiente familiar durante a sua gestação?
- 2) Ouve alguma controvérsia que afetasse o desempenho da sua gestação?
- 3) Você dialogava e passava segurança ao seu filho (a) durante a sua gestação?
- 4) Você é casada ou trata-se de uma produção independente?
- 5) Qual foi a reação da sua família e/ou esposo ao saber da sua gestação?
- 6) Enfrentou algum tipo de doença e/ou problema gestacional?
- 7) Como foi o nascimento desta criança?
- 8) Qual foi o tipo de parto que enfrentou?
- 9) Você classifica a sua gestação normal ou diferente das outras que você sempre acompanhou?
- 10) Como foram os primeiros anos desta criança? Seguiu os padrões normais ou houve alguma situação que podemos considerá-la de anormal?
- 11) Esta criança enfrentou algum tipo de doença típica da infância?
- 12) Estas doenças causaram danos e/ou seqüelas?
- 13) Como foram os primeiros anos de sua escolaridade?
- 14) Como é a harmonia do ambiente familiar/
- 15) Vocês são pais biológicos da criança ou é uma criança adotada?

ANEXO II

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DIRECIONADO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE ACORDO COM A FASE DE CADA ALUNO OBSERVADO:

- 1) A criança apresenta alguma anormalidade em seu comportamento?
- 2) É uma criança com bom aprendizado?
- 3) Apresentou algum tipo de dificuldade?
- 4) Na leitura tem bom desenvolvimento?
- 5) E em Matemática?
- 6) Esta criança tem boa integração com os colegas?
- 7) Descreva a sua sociabilização?
- 8) Ela consegue concluir suas atividades em tempo hábil?
- 9) Interage ou resolve suas atividades apenas sob indução ou tem iniciativa?
- 10) É copista?
- 11) Consegue ler sílabas simples?
- 12) E as complexas?
- 13) Consegue interpretar o que lê, bem como reproduzir oralmente o que leu?
- 14) Consegue formular pequenas frases e ou discutí-las?
- 15) Na matemática consegue resolver operações com e sem agrupamento?
- 16) Tem noções de valor lugar dos números?
- 17) Sabe interpretar os enunciados das situações problemas?
- 18) Tem conhecimento das tabuadas?
- 19) Nos jogos didáticos se sai bem sem ou sob induções?
- 20) É participativo ao participar das aulas ou fica calado em seu canto?

ANEXOS III

DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS ENCONTRADAS

CRITÉRIOS ENVOLVIDOS: Leitura, escrita , interpretação , cálculo e situações problemas que envolvam as operações fundamentais.

TOTAL DE ALUNOS: 378 ALUNOS MATRICULADOS

FASE: 1ª FASE DO 1º CICLO

ABORDAGENS AVALIADAS:

- Dividir a turma,
- Contratar um auxiliar de sala
- Iniciar após divisão da sala com o PROJETO

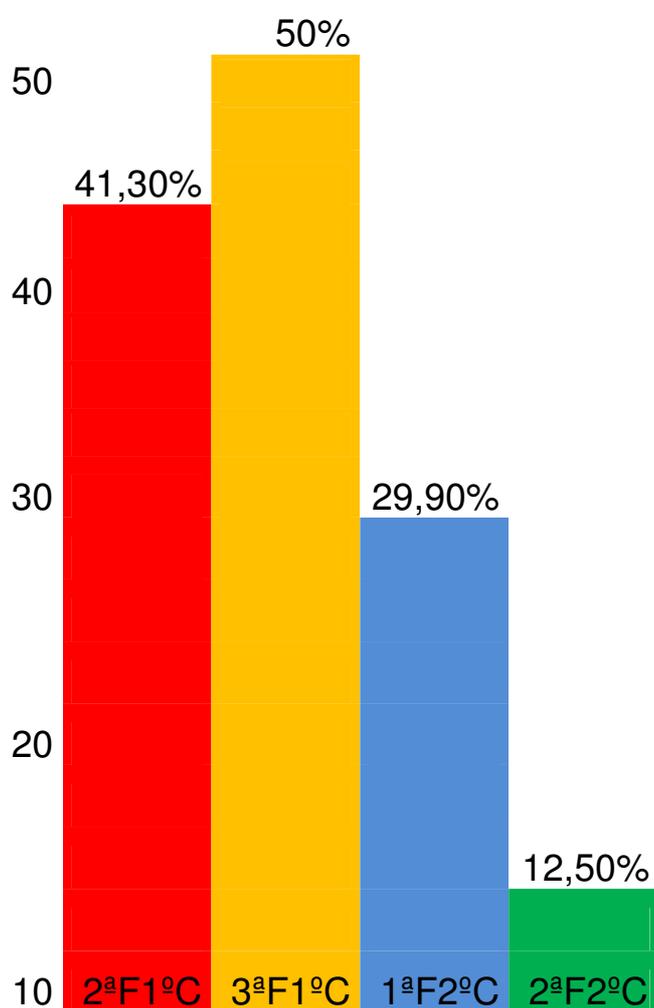
FASES: 2ª FASE DO 1º CICLO a 3ª FASE DO 3º CICLO

TOTAL DE ALUNOS: 133 alunos que apresentaram dificuldades no aprendizado e envolvimento social

EM GRAFICOS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS

PARTE I

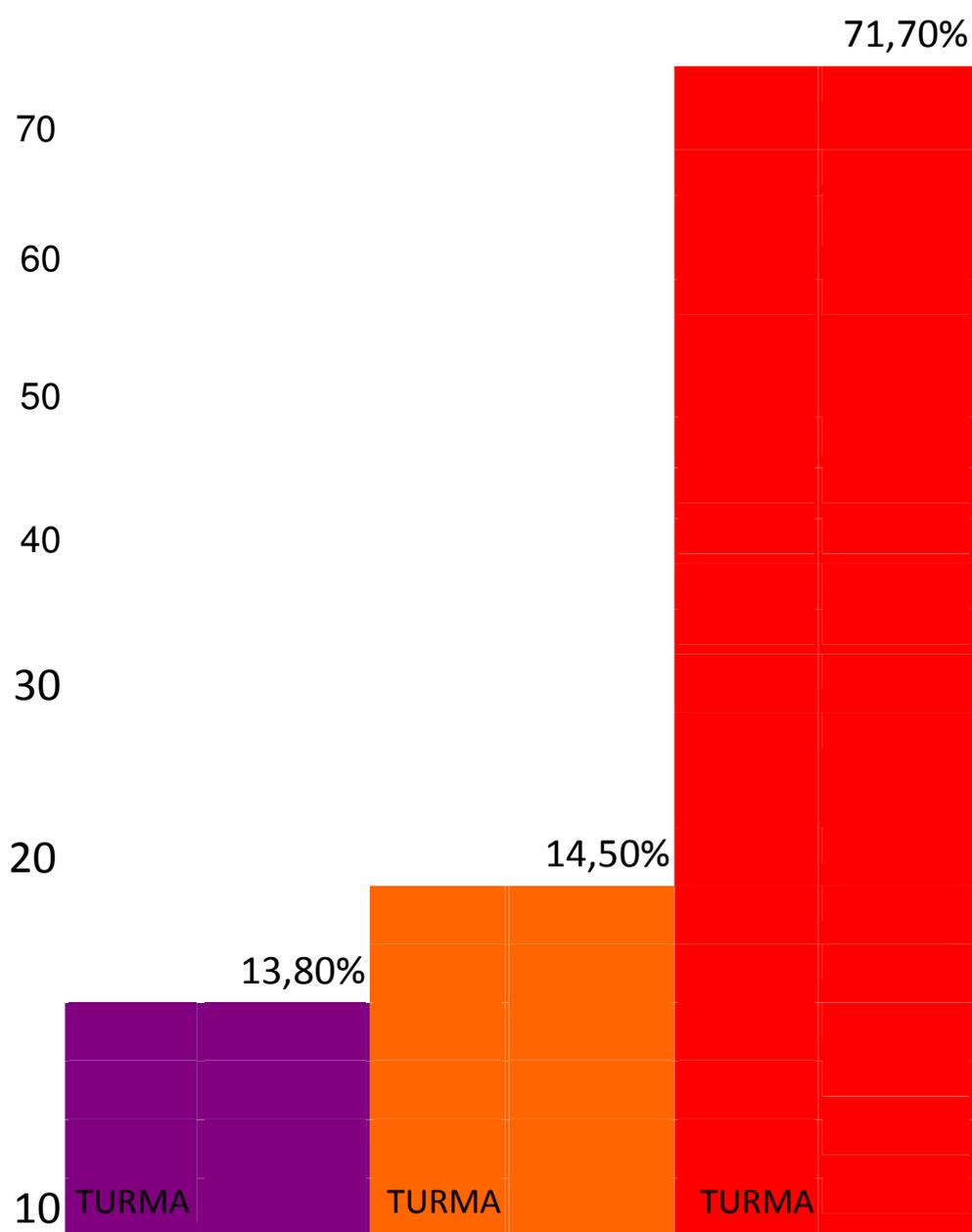
ANOS INICIAIS



PARTE II

ANOS FINAIS

DA 3ª FASE DO 2º CICLO a 3ª FASE 3º CICLO





ANEXOS IV



PREFEITURA MUNICIPAL DE JUINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA RURAL MUNICIPAL OSVALDO CRUZ
A EDUCAÇÃO DEVE SER PARTICIPATIVA

**PROJETO DE
INTERVENÇÃO/SUPERAÇÃO
ANOS INICIAIS E FINAIS/2011**

MSN: escosvaldocruz@hotmail.com

PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS: TUDO O QUADRO DE EDUCADORES

PÚBLICO ENVOLVIDO: DA 1ª FASE DO 1º CICLO À 3ª FASE DO 3º CICLO

ELABORAÇÃO DO PROJETO: CECILIA JANETE DE LIMA

cecilianetelima@hotmail.com

FILADÉLFIA/MT
2011

1. APRESENTAÇÃO

“Uma pessoa é artista porque é criativa, poeta porque cria junções fantásticas de palavras e ideias, é líder porque consegue criar soluções diante de situações complexas porque sabe ouvir e falar com assertividade”.

Hamilton Werneck

Frente a dados obtidos através de uma Avaliação Pedagógica elaborada e executada por uma equipe de profissionais da SMEC/Juina-Mt, deu-nos a dimensão do número de educandos que apresentaram dificuldades na aprendizagem/sociabilidade, nos mais diversos quesitos avaliados. Em posse destes dados, elaboramos e executamos novo diagnóstico através de pareceres, falas e observação dos profissionais desta Unidade Escolar em suas respectivas salas.

Percebemos que os problemas somados a relatórios e dados dos cadernos de campos, são bem maiores dos que foram apresentados pela SMEC.

Após duas reuniões pedagógicas com toda a equipe de profissionais desta Escola, chegamos a conclusão que buscando alternativas diferenciadas poderemos sanar mesmo que em parte (uma vez que este trabalho é pioneiro nesta Unidade Escolar) as dificuldades encontradas através da Avaliação Pedagógica (SMEC) e o Diagnóstico Avaliativo levantado pelos educadores.(anexo)

Este Projeto de Intervenção Pedagógica mostra que é possível a realização de atividades de investigação do processo do ensino e aprendizagem, deixando bem claro que os alunos podem e devem ser mobilizados para a leitura, interpretação e praticar a verdadeira natureza das atividades em qualquer área do conhecimento, [...] “como um mediador das diferentes dificuldades de aprendizagens, desenvolvendo assim, atitudes positivas que nos possibilitará a realização deste trabalho através de atividades diferenciadas concretas e prazerosas.” (ANTUNES, 2002:84)

Como diz Hamilton Werneck, [...] ‘ quem é líder consegue criar soluções diante de situações complexas porque sabe ouvir e falar com assertividade’ por isso, envolvendo todos os profissionais da educação desta Unidade Escolar, poderemos coletivamente projetar, criar, desenvolver e sanar as dificuldades e diferenças na aprendizagem já diagnosticadas (SMEC/ESCOLA) e as que poderão vir a surgir ao longo do ano letivo e próximos anos, caso se faça necessário, uma vez que este projeto fará com que tenhamos um eixo norteador para tal fim, com o

intuito e certeza dessa assertividade de todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

2. INTRODUÇÃO

Este projeto foi desenvolvido a partir da observação das aulas das turmas da 1ª fase do 1º ciclo à 3ª fase do 3º ciclo, bem como um diagnóstico com o intuito de sanar as dificuldades encontradas nas fases iniciais e finais do Ensino Fundamental, tendo como foco de atenção a leitura, interpretação e praticidade em todas as áreas do conhecimento.

2.1 PROBLEMATICA

- Na turma da foi da 1ª fase do 1º ciclo à 3ª fase do 3º ciclo foi detectado várias dificuldades, entre elas, está a leitura, interpretação de textos de situação-problema, cálculos e assim, gradativamente a dificuldade de entrosamento e sociabilização, dificultando o trabalho dos professores e especialmente o aprendizado dos alunos.

2.2 PÚBLICO-ALVO

Direção, professores, coordenação pedagógica e alunos dos anos iniciais e finais Ensino Fundamental da Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz no Distrito de Filadélfia – Município de Juína/MT.

2.3 - JUSTIFICATIVA

Visto que a grande maioria dos alunos da 1ª fase do 1º ciclo(inicial) à 3ª fase do 3º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz apresentarem dificuldades na leitura, interpretação em todas as áreas do conhecimento, julgamos por necessário a criação de um Projeto de Intervenção

Pedagógica que amenizasse os problemas, usando com isso, metodologias voltadas para o alunado. Partindo da observação, análise e reflexão, deve-se:[...] “trabalhar atividades práticas (atividades diversas) mobilizando e despertando o interesse para atividades diferenciadas e divertidas, e que principalmente passe a segurança do aprendizado de forma consciente”.(MEC, 1997)

2.4 OBJETIVOS

2.4.1 - OBJETIVOS GERAIS

- Levar os alunos ao envolvimento de novas aprendizagens lendo e interpretando qualquer disciplina num envolvimento constante no processo de ensino/aprendizagem, buscando indicadores que sanem as diferentes dificuldades no aprendizado diagnosticadas pelos educadores desta Unidade Escolar com o apoio marcante dos pais. (FREIRE, 1995:172)
- Despertar no aluno a importância da leitura, interpretação e praticidade em todas as áreas, partindo de uma mobilização geral em toda a escola, estimulando, direção, coordenação pedagógica, professores e alunos de todas as turmas para um ensino/aprendizagem seguro sendo o aluno, capaz de construir caminhos que facilite a resolução das mais diversas situações.

2.4.2 - ESPECÍFICOS

- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;
- Refletir sobre a integração dos saberes da oralidade na construção da escrita;
- Usar a língua falada em diferentes situações, buscando empregar a variedade lingüística adequada;
- Refletir sobre convenções da língua escrita;
- Reconhecer a importância da organização do trabalho pedagógico na alfabetização;

- Identificar o planejamento como fundamental na definição de estratégias metodológicas voltadas para o domínio do sistema alfabético, leitura e produção de textos;
- Analisar alternativas didáticas para o desenvolvimento da ação pedagógica no processo de alfabetização e letramento;(CAGLIARI, 1998:191)
- Refletir sobre diferentes encaminhamentos metodológicos no processo de alfabetização e letramento;
- Reconhecer a importância de aliar o sistema alfabético à práticas de leitura e produção de textos; ;(CAGLIARI, 1997:175)
- Analisar práticas avaliativas vigentes e sua consequência no processo ensino-aprendizagem;
- Oportunizar vivências de novas práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula;
- Reconhecer o jogo como ferramenta didática imprescindível no processo ensino-aprendizagem;
- Refletir criticamente sobre os encaminhamentos da prática pedagógica;
- Reconhecer os elementos pedagógicos concretos na prática docente;
- Planejar atividades voltadas para o domínio do sistema alfabético, leitura e produção de textos. (CLAVER, 1999:209)
- Ampliação e construção de novos significados matemáticos;
- Resolver as mais diversas situações-problema do seu cotidiano;
- Inserir a ludicidade, recreações e jogos como ferramenta prioritária nas atividades propostas;
- Identificar, interpretar e utilizar diferentes situações de acordo com a realidade;
- Selecionar e utilizar os mais variados procedimentos matemáticos para chegar a um resultado, principalmente no que envolve as diversas tabuadas;
- Reconhecer, representar e traduzir situações-problema que venham favorecer a possíveis situações, envolvendo as quatro operações fundamentais; (GIOVANNI/ CASTRUCCI, 1998:136)
- Mobilizar toda a escola para a importância do ato de ler, interpretar e praticar em todas as áreas do conhecimento;

- Compartilhar com as mais diversas metodologias de formas de contribua para um ensino/aprendizagem de qualidade;
- Desenvolver atividades que integram escola-comunidade;
- Promover ações que desenvolvam a leitura e a interpretação;
- Identificar e relacionar no seu dia-a-dia situações-problema envolvendo a matemática.
- Despertar nos educandos as capacidades de (SEDUC/MT – 2009):
 - Fazer uso do código da escrita e da leitura a partir das linguagens das Ciências da Natureza e Matemática e da Linguagem em seu contexto social;
 - Expressar por meio da oralidade, da leitura e da produção de textos;
 - Pesquisar e de organizar as informações;
 - Entender e interpretar as diferentes formas de linguagens: textual, numérica, estatísticas, gráficas, sonoras e visuais;
 - Compreender e interpretar a sua realidade social e cultural numa escala temporal e espacial, local, regional e global, não perdendo de vista a dimensão ética e estética;
 - Decodificar o discurso, as imagens, a natureza e a sociedade mediada pela leitura do mundo;
 - Ver e compreender as imagens numa perspectiva estética, sem perder de vista a formação dos sentidos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Toda área do conhecimento é imprescindível à leitura e a interpretação visto que o aluno deve identificar os conhecimentos nas mais diversas situações desenvolvendo a sua capacidade de auto resolver problemas fazendo observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, relacionando e organizando informações relevantes para interpretá-los e avaliá-los criticamente.

Comunicar-se está associado ao estabelecimento de conexões entre temas de diferentes campos, interagindo-se coletivamente na busca de soluções para problemas propostos de forma que venha respeitar o modo de pensar dos colegas e

aprender com eles, construindo a cidadania através de atitudes e procedimentos tecnológicos disponíveis. (WERNECK, 2000:207)

Toda elaboração deste Projeto deve tomar como base AVALIAÇÃO INICIAL (SMEC) e o Diagnóstico secundário (ESCOLA), pois toda a proposta pedagógica deve vir de encontro ao propósito de apontar as necessidade individuais de aprendizagens dos educandos que apresentarem dificuldades, seja de que natureza forem.

E assim, ao investigar e observarmos as dificuldades, criamos condições pedagógicas para: planejar e desenvolver práticas a partir da realidade diagnosticada, selecionar os conteúdos relevantes, articulando-os às vivências sócio-histórica-culturais dos nossos educandos bem como desenvolver práticas de avaliações investigativas, formativas e contínuas além de compreender o erro como parte do processo de construção no conhecimento. Tratar o conhecimento que vier a ser construído como uma forma dinâmica e, favorecer o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo, possibilitando assim que os educandos atendidos estabeleçam relações entre os saberes escolares com a vivência social , cultural e histórica na perspectiva da superação da fragmentação dos seus conhecimentos.

4. METODOLOGIA

4.1 – PROPOSTA

O projeto propõe a leitura e interpretação através de procedimentos aplicados de forma planejada, contínua e progressiva, subdivididos em:

- Grupo 1 – por alunos que conhecem as sílabas simples e complexa mas que apresentam certas dificuldades de leitura , escrita e interpretação e que domina apenas algumas propostas simples do ensino de matemática;
- Grupo 2 – por alunos que não estão alfabetizados.
 - O Grupo 2 - conforme a quantidade de alunos será dividido em duas turmas denominadas:

- ✓ TURMA 1 e TURMA 2 – como é o caso do Ensino Fundamental nos Anos Finais (da 3ª fase do 2º ciclo à 3ª fase do 3º ciclo);
- Grupo 3 – Denominado de TURMA 3, por alunos que não apresentaram qualquer tipo dificuldade, sejam elas de cunho cultural e/ou social.

Esta organizado da seguinte maneira:

- Mobilizar direção, coordenação pedagógica, professores e alunos de todas as fases nos anos iniciais e finais, para a importância da leitura e interpretação em todas as áreas do conhecimento;
- Promover oficinas e atividades complementares para discussão e planejamento e execução do material necessário para o desenvolvimento do projeto;
- Apresentar significativos textos de jornais e revistas de forma estratégica para situações matemáticas;
- Trabalhar diversidade de textos com o intuito de identificar e relacionar situações enfrentadas no seu dia-a-dia;
- Exploração da cultura através de acontecimentos de forma a entender a interpretação das mais diversos jogos matemáticos,
- Confecção de materiais concretos para os grupos a serem trabalhados, principalmente na alfabetização,
- Utilizar metodologias diferenciadas para as aprendizagens;
- Ler, escrever e contar serão as prioridades desta proposta.

Neste processo, as estratégias metodológicas interdisciplinares adotadas pelo grupo na elaboração desta proposta, proporcionarão maior amplitude de possibilidades para organizar e pensar no seu fazer pedagógico que se pautou no que necessitam os educandos, entendendo e valorizando os processos de construção de seus conhecimentos, percebendo suas curiosidades e reconhecendo suas experiências.

O sistema de trabalho adotado inicialmente (sujeito a mudanças), para os anos iniciais será assumido pela professora articuladora Clarice Iastrenski, que será auxiliada pelas professoras titulares: Claudete Vater, Vandira Clara de Oliveira,

Edilene Thiel e Maria de Fátima Faria durante o período das Horas Atividades de cada educadora, que contará também com o apoio da Prof^a Advair Faria do Pré e assim, far-se-á o revezamento e remanejamento que se fizerem necessários.

Os educandos que não figurarem em nenhum dos grupos que apresentaram dificuldades no aprendizado GRUPO 3, ficarão em salas multiseriadas sob a responsabilidade do Prof^o José Leandro Dias que será auxiliado por qualquer uma das Pedagogas dos anos iniciais que estiverem disponíveis, assim como poderá ser auxiliado pelas Instrutoras do PROJOVEM Daiane Olivati e Priscila Iastrenski.

O GRUPO de profissionais responsáveis por pilotarem os trabalhos nos Anos Iniciais/Finais desenvolverá também todo o planejamento, as atividades extras, os materiais concretos e lúdicos.

Quant.	Descrição	Valor Unitário	Valor Total
02	Tonner		
03	Tinta para tonner (RECARGA)	85,00	255,00
50	Folhas de Cartolinas- cores claras	0,85	42,50
02	Flip Chart	24,50	49,00
30	Folhas de E.V.A – cores variadas	3,20	96,00
50	Folhas de Papel cartão – cores claras	1,10	55,00
20	Pinceis atômicos – cores: azul e vermelho	1,80	64,80
15	Vidros de Colas para E.V.A.	3,85	57,75
30	Folhas de Papel Canelados	2,86	85,80
20	Vidros de Cola Glitter (dimensional)	3,20	64,00
10	Jogos de Alfabeto Móvel (minúsculos e maiúsculos) – letra cursiva.	16,90	169,00
10	Jogos de Alfabeto Móvel (maiúsculos e minúsculos) – letra de forma.	22,35	223,50
02	Caixas de clips pequenos	4,80	9,60
02	Caixas de clips grandes	6,05	12,10
02	Caixas de grampos de parede	8,90	18,80
02	Caixas de grampos de papel	6,75	13,50

	TOTAL		1.216,35
--	-------	--	----------

Obs: Valores e materiais adquiridos após licitação entre as Livrarias e Papelarias: Brasil, Amanda, Alternativa e Realce em Juina/Mt;

Venceu a licitação a Livraria e Papelaria Realce.

6 - Cronograma

Mês Atividades

- **MAIO** - Apresentação do projeto à: SMEC, direção, coordenação pedagógica, professores de todas as turmas, alunos e pais, após elaboração coletiva.
 - Mobilização para a escolha e aquisição de recursos materiais, permanentes e de consumo;
 - Definir turmas(fases) participantes;
 - Conscientizar e sensibilizar todos os professores;

- **JUNHO** - Capacitação dos professores através de oficinas;
 - Início do projeto em sala de aula.

- **JULHO** - Início das avaliações periódicas partindo do desenvolvimento do projeto ;
 - Registros de avanços e dificuldades.

- **AGOSTO** - Avaliação geral do projeto.

- **AGOSTO/SETEMBRO** - Reestruturação e Desenvolvimento do Projeto;
- **OUTUBRO** - Coleta de resultados, Atividades lúdicas, gincanas e oficinas além da programação escolar inseridas no projeto/adentros;
 - Início da escrita do relatório
- **NOVEMBRO** - Integração das turmas envolvidas no projeto e reavaliação (troca de impressões e experiências);
 - Avaliação Final do projeto, para este ano letivo.
- **DEZEMBRO** - Apresentação e encerramento do projeto;
 - Entrega do relatório final e anexá-los à vida funcional do educando beneficiado com a proposta.

OBSERVAÇÃO: Todo o PROJETO deve ser estendido aos anos seguintes até que todas as dificuldades encontradas após diagnóstico sejam sanadas.

7 – AVALIAÇÃO

O processo avaliativo desta proposta precisa ser contínuo, fundamentado em uma concepção emancipatória de caráter diagnóstico, processual e formativo, que, ao ser percebido, complete as dimensões da formação humana.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem deste Projeto apresenta os pressupostos teóricos do ciclo de formação humana e trata-se de um trabalho pedagógico que não pode ser reduzido a notas ou conceitos, ou ainda por julgamentos em momentos isolados.

Para desenvolver esse processo avaliativo é preciso assumir a postura de constante observação e de cuidadosos registros sobre o desempenho do (os)/da (as) alunos (as) no desenvolvimento das atividades, para que estes possibilitem uma análise reflexiva dos avanços e das dificuldades dos processo de ensino-

aprendizagem, cuja elaboração fica sob a responsabilidade conjunta do grupo de profissionais da educação da Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz.

8 - CONCLUSÃO

Com o Projeto de Intervenção Pedagógica nos conscientizamos da importância imprescindível para o ato de ler e interpretar em todas as áreas do conhecimento, , capacitando/instruindo os professores, despertando o interesse de toda a comunidade escolar para a continuidade de projetos que venham melhorar de forma significativa a educação dos nossos educandos de forma compreensiva de como atuar no mundo interagindo constantemente com o contexto natural, social e cultural.

Com a proposta, desenvolvendo a leitura e interpretação , os alunos estarão adquirindo conhecimentos relevantes para toda a vida, e acima de tudo, o interesse por ler e interpretar das mais diversas formas e situações de forma prazerosa e segura.

Portanto: o trabalho pedagógico neste Projeto de Intervenção: “ [...] implica numa postura de valorização ao desenvolvimento e nas experiências de vida dos nossos educandos, respeitando a sua dimensão cultural com planejamentos de estratégias pedagógicas que ampliem suas aprendizagens”. (RIBEIRO, 2009:189).

9 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Como desenvolver as competências em sala de aula. Fascículo 8. 4º ed. Petrópolis:Vozes, 2.002.

BRASIL. MEC. Secretaria Nacional de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, Brasília: MEC/SEF, 1997.

----- . Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização & Lingüística. São Paulo: Scipione, 1997.

_____ **Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CLAVER, B. Escrever com prazer: oficina de produção de textos. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

GIOVANNI, José Rui. CASTRUCCI, Benedito. GIOVANNI JR, José Rui. A Conquista da Matemática: 1º Grau . Editora FTD, 1998 – São Paulo

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler. 10ª ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1995.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, Cuiabá: SEDUC/MT, 2009

RIBEIRO, S. Costa. A Pedagogia da repetência, estudos avançados, Vol. 05, Nº 12, 1991

WERNECK, Hamilton. Ousadia de Pensar. 3ª ed. Editora DP&A. Rio de Janeiro. 2000.